

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Osobnost učitele v pojetí studentů

Personality of a Teacher in Students' Perception

Diplomová práce

Vedoucí práce:

doc. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor práce:

Bc. Ludmila Svobodová

Praha 2019

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Pavlíně Janošové, Ph.D. za její odborné vedení, péči a za veškerý čas, který mi věnovala. Vím, že tak pečlivé vedení vůbec není samozřejmostí. Také bych chtěla poděkovat své rodině, především svému muži za jeho podporu a lásku.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „Osobnost učitele v pojetí studentů“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 7. 2019

Ludmila Svobodová

.....

Anotace

Teoretická část této diplomové práce se zaměřuje na osobnost učitele. Popisuje některé typologie osobnosti učitele, etapy v učitelské profesi, vybrané faktory, které osobnost učitele ovlivňují. Dále se tato práce věnuje roli učitele a náplni pracovní činnosti učitele, zabývá se také tématem pedagogické komunikace. V neposlední řadě se teoretická část zabývá vztahem mezi učitelem a studenty. Snaží se nejen zjistit, co vše tento vztah určuje, ale také, co pro dobrý vztah se studenty může pedagog dělat.

V praktické části se práce věnuje shrnutím poznatků kvantitativního výzkumu, který byl realizován ve formě dotazníků. Cílem této výzkumné práce je zjistit, jak studenti nahlíží na osobnost učitele. Čeho si na učitelích nejvíce váží, co je pro ně u učitelů důležité a naopak, co jim u učitelů nejvíce vadí.

Klíčová slova

Učitel, osobnost učitele, učitelská profese, etapy učitelské profese, role učitele, student, vztah učitel – student, pedagogická komunikace, ideální učitel.

Annotation

The theoretical part of this Master thesis focuses on a personality of a teacher. It describes some typologies of a teacher's personality, stages in the teaching profession, selected factors influencing the teacher's personality. Furthermore, pursues this thesis the role of a teacher and the work's content of a teacher, it also addresses the topic of pedagogical communication. Last but not least, the theoretical part concerns the relationship between a teacher and students. It not only tries to identify what determines this relationship, but also, what a teacher can do for a good relationship with students.

In the practical part, this thesis presents the findings' summary of a quantitative research, which was carried out in the form of questionnaires. The aim of this research

thesis is to find out how students perceive the teacher's personality. What they value the most about teachers, what they dislike and what they find important about the personality of a teacher.

Keywords

Teacher, personality of a teacher, teaching profession, stages of a teaching profession, role of a teacher, student, relationship teacher - student, pedagogical communication, ideal teacher.

Obsah

Obsah	6
Úvod	8
1. Osobnost učitele.....	10
1.1. Typologie osobnosti učitele.....	11
1.2. Etapy v učitelské profesi	16
1.2.1. Student učitelství.....	16
1.2.2. Začínající učitel.....	17
1.2.3. Zkušený učitel – učitel expert	21
1.3. Některé faktory ovlivňující osobnost učitele.....	24
1.3.1. Věk.....	25
1.3.2. Pohlaví	27
2. Role učitele	28
2.1. Náplň pracovní činnosti učitele	30
2.2. Pracovní zátěž učitele	30
2.3. Syndrom vyhoření	31
3. Pedagogická komunikace	34
3.1. Pygmalionský efekt	35
4. Vztah učitel – žák, učitel - student.....	37
4.1. Faktory ovlivňující vztah učitel – žák	39
4.1.1. Faktory ovlivňující vztah učitele k žákovi.....	39
4.1.2. Faktory ovlivňující vztah žáka k učiteli.....	40
4.2. Co může učitel dělat pro dobrý vztah s žákem.....	42
5. Praktická část	44
5.1. Cíl výzkumu	44
5.2. Charakteristika zkoumaného vzorku	44

5.3. Metoda výzkumu	45
5.4. Formulace hypotéz	48
5.5. Způsob provedení výzkumu	49
5.6. Metoda vyhodnocení dat	49
5.7. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	50
5.8. Diskuse	76
Závěr.....	79
Seznam použité literatury	80
Soupis příloh.....	86
Abstrakt	91
Abstract.....	91

Úvod

Tato diplomová práce s názvem „Osobnost učitele v pojetí studentů“ je rozdělena na teoretickou a empirickou část. První, teoretická část, se nejprve věnuje osobnosti učitele, některým typologiím učitele, vybraným faktorům, které mají vliv na učitelovu osobnost. Dále se zabývá jednotlivými fázemi učitelské profese, od volby této profese přes počátky jejího výkonu až po fázi, kdy je učitel již zkušeným expertem. Tato diplomová práce se poté orientuje na roli učitele, na náplň jeho pracovní činnosti a v neposlední řadě se zabývá tématem pedagogické komunikace a vzájemným vztahem mezi učitelem a studentem. Snaží se nejen zjistit, co vše tento vztah určuje, ale také, co pro dobrý vztah se studenty může dělat pedagog.

Jádrem praktické části je kvantitativní výzkum, který byl realizován formou dotazníků mezi studenty ve věku od jedenácti do dvaceti let. Respondentů bylo sto čtyřicet čtyři. Zabývá se tím, jak studenti nahlíží na osobnost učitele, co na učitelích oceňují, čeho si na nich váží a také naopak, co jim na učitelích vadí. Tyto otázky tvoří těžiště výzkumného šetření. Studenti byli dále dotazováni na to, jakou mají představu ideálního učitele. Jak by měl být starý, jakého by měl být pohlaví, jaké charakteristiky by měl mít. Cílem této výzkumné práce je pomocí statistických metod (analýza rozptylu, faktorová analýza, chí – kvadrát) zjistit, jak na osobnost učitele nahlíží studenti a jak se toto nahlížení liší podle věku studentů a podle jejich pohlaví. Předpokládám totiž, že věk a pohlaví studentů mají zásadní vliv na to, jak učitele vnímají.

Téma této práce jsem si vybrala proto, že si myslím, že vztah mezi pedagogem a studenty je určujícím pro celý edukační proces. Osobnost učitele a vztah mezi ním a studenty zásadně ovlivňuje nejen to, co se studenti ve škole naučí a jaké znalosti si ze školy odnesou, ale působí celkově na vztah studentů k učení a vzdělávání jako takovému, spolupodílí se na osobnostním rozvoji studentů, na jejich vztahu ke světu i k sobě samým. Ovládat vyučovaný obor, i kdyby výborně, je pro to, být dobrým učitelem dle mého názoru málo. Neustat jako pedagog na vzdělávání sebe sama je velmi důležité, samo o sobě to však nestačí. Pedagog nepůsobí na své svěřence jen tím, co a jak vyučuje, ale působí na ně celou svojí osobností a měl by si toho být vědom. Neboť náplní učitelské profese není „jen“ předávání vědomostí, ale také výchova. Proto se domnívám, že je potřeba tomuto tématu věnovat náležitou pozornost. Téma této práce není v zahraničí ani v České republice opomíjeným tématem. Nejedná se však o něco, co by stačilo jednou popsat, je

potřeba soustavné pozornosti a péče o učitele, jakožto o hlavní činitele vzdělávání mladé generace.

Ráda bych zde doplnila, že cílem není zjistit, jak studenti vnímají učitele snad proto, aby to učitelům napomohlo k oblíbenosti. Domnívám se, že oblíbený a dobrý pedagog nejsou synonyma. Oblíbený učitel nemusí být nutně dobrým učitelem a jeho cílem by nemělo být, aby ho měli studenti rádi. Myslím si, že taková snaha je častým pokušením pro učitele a je třeba se mu vyvarovat. Považuji však za důležité, aby učitel svým studentům naslouchal a vnímal jejich potřeby.

1. Osobnost učitele

Hned na počátku této práce považuji za důležité vymezit, kdo je to „učitel“. Ve společnosti se to může zdát jako banální otázka, učitel je přeci zkrátka a dobře ten, kdo učí ve škole, ale odpověď nemusí být tak jednoduchá. Proto v této práci nechci vynechat důslednější vymezení pojmu.

Učitel někdy bývá označován jako pedagogický pracovník. Tyto dva pojmy se dokonce mnohdy používají jako synonyma, to ale není tak docela správné. Učitelé se řadí mezi pedagogické pracovníky. Ti tvoří širší profesní skupinu a kromě učitelů do ní patří i další profese. Mezi pedagogické pracovníky tak patří vedle učitelů dále například ředitelé (ti mohou, ale nemusí být vždy i učiteli) a zástupci ředitelů, vychovatelé, instruktoři tělesné výchovy a další (Průcha, 2002).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326) vysvětluje heslo „učitel“ následovně. Ponechávám většinu vysvětlení nezkrácenou, protože je to dle mého mínění velmi podstatné: *„Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Sociální status učitelů je závislý na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti. Tradičně byl učitel považován především za předavatele poznatků žákům ve vyučování. V nynějším pojetí, vycházejícím ze současných funkcí školy a profesního modelu učitelství se zdůrazňují subjektivě – objektové role učitele v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností. Specifické kategorie učitelů souvisejí a) se stupněm a typem školy nebo škol. zařízení, v němž učitel působí b) s oborem, kterému vyučuje. [...]“*

OECD¹ definuje učitele takto: *„Učitel je osoba, jejíž profesní činnost zahrnuje plánování, organizování a vedení skupiny aktivit pro rozvoj znalostí studentů, jejich dovedností a postojů, jak je stanoveno ve vzdělávacích programech. Učitelé mohou pracovat s celou třídou studentů, v malých skupinách nebo jen s jedním žákem, mohou*

¹ Z anglického jazyka: Organisation for Economic Co - operation and Development = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

pracovat uvnitř nebo mimo obvyklé učebny. Mezi učitele nepatří ti, kdo přímo nevykonávají vyučování žáků.“²

Nauka o učiteli se nazývá pedeutologie, v současné době se však tento termín moc nepoužívá. Když ano, tak označuje systematickou teorii učitelské profese (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Osobnost pedagoga má zcela zásadní vliv na výchovné a vzdělávací působení na žáky. Školní učebny mohou být skvěle a moderně vybaveny, učebnice mohou být přehledné, hezké a čtivé, stejně tak i jiné studijní materiály, pokud bude ale špatný učitel, je to všechno ostatní málo. Špatný pedagog kromě toho, že své žáky třeba málo naučí, může napáchat mnoho škod ve vývoji žákovy osobnosti. Zato dobrý pedagog kromě toho, že své žáky mnohemu naučí, má na vývoj osobnosti žáka kladný vliv.

V této práci jsou pojmy učitel a pedagog stěžejní, proto považuji za důležité v úvodu vyjádřit, že tím míním obecné označení mužů a žen vykonávající učitelskou profesi, ne jen učitele – muže.

1.1. Typologie osobnosti učitele

Možných typologií učitelů je několik, zmíním tedy jen některé. Jednou z těch základních a také asi nejznámějších je typologie německého psychologa a pedagoga Christiana Caselmanna, která je založená na tom, zda je učitel více zaměřen na osobnost žáka, nebo na učivo, a tyto dva typy dále dělí. Christian Caselmann rozlišuje tyto typy pedagoga:

- Logotrop
 - filozoficky orientovaný logotrop
 - odborně – vědecky orientovaný logotrop
- Paidotrop
 - individuálně psychologicky orientovaný paidotrop

² „A teacher is a person whose professional activity involves the planning, organising and conducting of group activities to develop students' knowledge, skills and attitudes as stipulated by educational programmes. Teachers may work with students as a whole class, in small groups or one-to-one, inside or outside regular classrooms. [...] Teachers do not include non - professional personnel who support teachers in providing instruction to students, such as teachers' aides and other paraprofessional personnel“ (Organisation for Economic Co – operation and Development, 2018).

Logotrop je zaměřen na učivo, vědomosti žáků. **Paidotrop** je orientován na žáka, na rozvoj jeho osobnosti, na jeho výchovu (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Logotrop může být orientovaný filosoficky, nebo odborně – vědecky orientovaný. **Filozoficky orientovaný logotrop** usiluje o to, předat a vštípit studentům svůj vlastní světonázor, svůj pohled na svět a mívá problém respektovat názory studentů, které se neshodují s těmi jeho. **Odborně – vědecky orientovaný logotrop** je orientován na svůj obor a ten dokonale ovládá. V tomto svém oboru považuje vše za důležité a moc si přeje své studenty co nejvíc naučit. „*Mnoho umí, zná a dá se u něho hodně naučit*“ (Kohoutek, Ouroda, 2000, s. 10). Tento typ učitele často příliš upřednostňuje svůj předmět, bývá strohý a nedokáže vnímat individuální zvláštnosti studentů. Odborně – vědecky orientovaný logotrop je výrazně častější typ než logotrop filozoficky orientovaný.

Podobně jako logotrop, také paidotrop může být dvojí: individuálně psychologicky orientovaný nebo všeobecně psychologicky orientovaný. **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** vnímá podstatu své práce ve výchově. Svě žáky se snaží pochopit, stará se o ně, věnuje se žákům, o kterých ostatní učitelé pochybují. **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** je orientován na všeobecné výchovné cíle, rizikem v jeho případě může být slevení věcných požadavků na žáky (Kohoutek, Ouroda, 2000).

Oba tyto typy učitelů, jak logotrop, tak paidotrop, mají své. Pro logotropa je stěžejním jeho obor a z něho se také snaží svým žákům co nejvíce předat. Žáky samotné ale pro učivo opomíná. Zejména pak ty, kteří o jeho obor nejeví zájem. Paidotrop oproti tomu se o své žáky zajímá velmi. Snaží se jim porozumět, snaží se s nimi mít vřelé vztahy. Ovšem i tento typ pedagoga má svá nebezpečí. Paidotrop se může snažit budovat se svými žáky vztah až příliš kamarádský a být k nim přehnaně shovívavý, s touhou být jimi oblíben. Pro velký zájem o žáky může opomínat svůj obor a nijak se nerozvíjet ve své odborné kvalifikaci. Můžeme tedy říct, že oba tyto typy pedagogů mohou mít ve svých krajních podobách nežádoucí výsledky a vliv na žáky (Čáp, Mareš, 2007).

Kohoutek a Ouroda (2000, s. 11) se domnívají, že v současnosti je blízko typu paidotropa takzvaný **globální učitel**. Ten se vyznačuje respektem druhých, vytvářením atmosféry nikoli strachu, ale vzájemné důvěry, rozvíjením odpovědnosti studentů. „*Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální*“.

Jednoduché je dělení učitelů na typ autoritativní a na typ sociální. **Autoritativní typ** se často vyskytuje u logotropů, **sociální typ** zase u pajdotropů, ale nemusí tomu striktně být (tamtéž).

Často uváděnou typologii učitelů vypracoval Waldemar Oskar Döring. Ten při jejím utváření vycházel z typologie osobností Eduarda Sprangera, která vychází z toho, jaké má kdo životní hodnoty. Je u ní třeba mít na paměti, že ne každý musí být jasně vyhraněný typ, ale že typy mohou být také smíšené či ne tak výrazné. Döringova typologie představuje šest základních typů učitele (Kohoutek, Ouroda, 2000):

- Náboženský typ
- Estetický typ
- Sociální typ
- Teoretický typ
- Ekonomický typ
- Mocenský typ

Náboženský typ učitele má potřebu na veškeré své jednání nahlížet z hlediska smyslu života a z hlediska vyšších principů. Je charakterově spolehlivý, ale nemá smysl pro humor nebo pro hru, bývá vážný a uzavřený, na žáky může působit nudně, možná strašidelně. Döring u náboženského typu ještě rozlišuje dvě varianty: více citový (pietistický podtyp) a více intelektuální (ortodoxní podtyp).

Estetický typ je charakteristický tím, že u něj převažuje iracionální prvek nad prvkem racionálním. Intuice, fantazie a cit převažují nad rozumem, velký význam má krása. Takový pedagog je empatický, dokáže se vcítit do osobnosti žáka a má také dva podtypy: Aktivně tvořivý (originální) a pasivně receptivní. Aktivně tvořivý typ pedagoga utváří osobnost žáka jako by utvářel umělecké dílo, ale nezohledňuje žákova specifika. To pasivně receptivní typ učitele zvláštnosti osobnosti žáka rozpoznává a zohledňuje je, snaží se je rozvíjet. Druhý podtyp je u žáků oblíbený.

Sociální typ je v leccěms podobný náboženskému typu. Tento typ učitele je vstřícný a trpělivý, otevřený, nezištný. Věnuje se všem studentům, ne jen některým a klade si za cíl vychovávat užitečné a společensky prospěšné lidi. Jeho nejvyššími hodnotami jsou altruismus a především láska a žáci ho mají rádi.

Teoretický typ pedagoga se vyznačuje tím, že spíš než o žáka se zajímá především o vyučovaný předmět. Jeho hlavní hodnotou je hledání pravdy a za cíl si klade

rozvoj a systematizování svých vědomostí. Často působí vědecky a výzkumně. Tohoto typu učitele se žáci často bojí.

Ekonomický typ si přeje u žáků dosáhnout maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie. Důraz klade na metodiku a vede studenty k samostatné práci. Vzdělávání pro něj znamená osvojení si a rozvíjení prakticky užitečných vědomostí, poznatků, dovedností, bývá však až příliš praktický a nedokáže ocenit teorii a fantazii. Na vše nahlíží z hlediska užitečnosti.

Mocenský typ učitele má potřebu se za všech okolností prosazovat. Na vzdělávání je pro něj spíš než žáci a vztah k nim důležité prosazování svých názorů. Žákům dává rád najevo svoji převahu, rád je napomíná a trestá. Žáci se ho bojí a on je za to rád, dělá mu to dobře.

Slovenský autor M. Beňo vytvořil relativně novou typologizaci (publikována byla v roce 2001), ve které rozlišuje následující typy učitele (Starý, 2008):

- Plačky
- Ignoranti
- Fanatici, nenapravitelní idealisté
- Tandemisté
- Aristokraté
- Podnikatelé
- Zběhové

Plačky naříkají nad stavem školství a také nad svým postavením. Jsou ustrašení a velmi nejistí. Bojí se vyjádřit svůj vlastní názor a tak se raději skrývají za názory druhých.

Ignorantům je podle Beňa snad všechno jedno nebo tak alespoň působí. Školství vidí velmi negativisticky a k jeho vývoji se nechtějí příliš vyjadřovat, protože to podle nich stejně nemá cenu.

Fanatici, nenapravitelní idealisté. Zbožňují učitelskou profesi. Kritizování školství se jim přičí a přesto, že jejich představy mohou být mnohdy nerealistické, jejich vysněné představy o školské budoucnosti a jejich snaha tyto představy naplnit jsou důležitým pilířem vzdělávání.

Tandemisté by se dali vystihnout rčením: kam vítr, tam plášť. Jsou bezzásadoví a velmi prospěchářští. Nemají vlastní názor, ale umějí dobře promyslet, jaké myšlenky a postoje jsou pro ně nejvýhodnější a ke komu je dobré se přidat. Sice kritizují, ale jen tehdy, pokud to pro ně není nijak nebezpečné.

Aristokraté jsou autonomní učitelé, kreativní a nebojácní, v práci jsou dobře připravení, jsou přemýšliví. U žáků mají přirozenou autoritu a jejich respekt. Nepatří mezi učitele, kteří jakmile vystudovali, už se nijak nevzdělávají. Naopak, neustále na sobě pracují a snaží se učit co nejlépe. Mají svůj názor a stojí si za ním. Neoblíbenými mohou být u kolegů tím, že zvedají laťku a že mohou očekávat větší snahu i od ostatních. Názory na školství mají realistické, říkají je ale jen pokud jsou o nich přesvědčeni. Pokud ne, tak se raději do ničeho nepletou a dělají svoji práci.

Podnikatelé jsou ve škole jen jednou nohou, čerpají z ní to, co je pro ně výhodné a jinak se zajímají o podnikání. Za socialismu pro ně byly nejzásadnější kontakty s vlivnými rodiči dětí a z nich pro ně plynoucí výhody, za kapitalismu se jejich podnikatelské možnosti ještě rozšířily.

Zběhové jsou pak podle Beňovy typologie ti pedagogové, kteří se nespokojili s rozporem mezi nároky na učitele, jeho práci a úrovní ohodnocení této práce a tak ze školství odešli. Na učení vzpomínají s nostalgií a mnohdy zpětně zapomínají na to, jak to byla těžká práce.

Kromě různých typologií osobnosti učitele je možné také diferencování učitelské profese podle oborů a vyučovaných předmětů a přirozeně také existuje typologizace pedagogů podle toho, na kterém typu školy působí. V České republice jsou takto rozlišováni (Průcha, 2002):

- Učitelé mateřských škol
- Učitelé základních škol
 - Učitelé prvního stupně základních škol
 - Učitelé druhého stupně základních škol
- Učitelé středních odborných škol
- Učitelé středních odborných učilišť
- Učitelé gymnázií
- Učitelé speciálních škol
- Učitelé vyšších odborných škol
- Učitelé vysokých škol

1.2. Etapy v učitelské profesi

V učitelské profesi je možné rozlišovat tyto základní fáze (Průcha, 2017, s. 202):

- *Volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)*
- *Profesní start (vstup do povolání)*
- *Profesní adaptace (první roky v povolání)*
- *Profesní vzestup (kariéra)*
- *Profesní stabilizace, respektive profesní migrace (změna učitelského povolání)*
- *Profesní vyhasínání („vyhoření“), respektive profesní konzervatismus*

S těmito fázemi se pojí terminologie, jakou jsou učitelé v různých obdobích své učitelské dráhy označováni (tamtéž):

- *Student učitelství (student teacher)*
- *Začínající učitel (beginning teacher, novice teacher)*
- *Zkušený učitel, učitel – expert (Experienced teacher, expert teacher)*

Každá tato fáze profese pedagoga má svá specifika, a proto se jimi budu v následující části textu podrobněji zabývat.

1.2.1. Student učitelství

V posledních letech se často mluví o nedostatku učitelů, zároveň je ale dlouhodobě poměrně vysoký počet studentů pedagogických fakult. Jak je to dohromady možné? Podle průzkumu společnosti Scio³, 33 % studentů, kteří si podávají přihlášky na pedagogické obory, vůbec učit nechce. Mezi hlavní důvody, proč studenti nechtějí učit, patří nízké platové ohodnocení (to uvedlo 44 %), náročnost práce učitele (29 %) a to, že podmínky ve školách neumožňují seberealizaci (23 %). Z tohoto průzkumu také mimo jiné vyplývá, že studenti, kteří v budoucnu plánují učit, mají výrazně horší studijní předpoklady než ostatní studenti. Zatímco ti, kteří učit nechtějí, mají průměrný percentil z testu OSP⁴

³ Průzkumu se účastnilo 4258 respondentů, z toho 1652 chlapců a 2606 dívek. Většina respondentů (přes 80 %) byli maturanti roku 2016 (Scio, 2016).

⁴ Test OSP = test Obecných studijních předpokladů. Jeho cílem je testování základních dovedností a schopností pro úspěšné vysokoškolské studium (Scio, 2018).

50,8, ti, kteří učit chtějí, mají průměrný percentil 38,7 (Scio, 2016). Takové smutné tendence se ale zřejmě nevyskytují jen u nás. To, že mezi studenty pedagogiky se objevuje menší část vysoce talentovaných lidí než v jiných vysokoškolských oborech a naopak, vyplývá také z některých zahraničních analýz v západní Evropě a USA (Lowyck a Pieters, 1992, podle Průcha, 2017).

To, že je mezi studenty učitelství velká část těch, kteří učit vůbec neplánují, je zajímavý jev. Vedoucí katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Jana Kratochvílová se domnívá, že podle motivace ke studiu na pedagogických fakultách by se studenti dali rozdělit do tří skupin, které jsou přibližně stejně velké. První skupinu tvoří ti, kteří si skutečně přejí učit, ať už na základě pozitivní motivace typu: „Setkal jsem se s výborným učitelem, který mě inspiroval“ nebo negativní motivace: „Setkal jsem se s tak špatným učitelem, že jsem se rozhodl učitelem se stát a tuto práci dělat jinak a dobře“. Druhou skupinu tvoří podle Kratochvílové ti, kteří si zvolili obor, ale učit nechtějí nebo jeho vyučování vnímají jako náhradní profesní uplatnění. Ve třetí skupině jsou ti, pro které je pedagogická fakulta jen záložní varianta. Buď proto, že se nedostali na jinou vysokou školu nebo proto, že zatím nevědí, co by chtěli v budoucnu dělat (Povolný, 2017).

Následující úryvek z textu byl vydán v odborném časopise Pedagogika před více jak dvaceti lety, přesto jsou v něm popsány jevy současného školství stále aktuální: „*V současné době je učitelství zmítáno celou řadou dříve buď neexistujících, nebo potlačovaných či utajovaných vlivů. Na pořadu dne jsou diskuse o příčinách odlivu kvalifikovaných učitelů ze škol, varovně nízké kvalifikaci učitelských sborů v některých oblastech, vysokém procentu učitelů v důchodovém či předdůchodovém věku, věčném zápasu o výši platů srovnatelnou s jinými profesemi odpovídající kvalifikaci a náročnosti práce. Problémem je i obtížně probíhající transformace školství a jen zvolna ožívající rozpadlý systém dalšího vzdělávání učitelů*“ (Kalhous, Horák, 1996, s. 245). Možná, že i tyto věci souvisejí s tím, že velká část studentů učitelství vlastně ve školství vůbec pracovat nechce.

1.2.2. Začínající učitel

„Absolvent práv se zpočátku účastní soudních procesů spíš jako divák, začínající lékař konzultuje se zkušenějším kolegou i zaražené větry. Učitelský elév je

naproti tomu vržen do víru veškeré kantorské práce, od vyplňování třídnice až po řešení šikany. Být v takové situaci perfektní je těžké“ (Mazáčová, 2001).

Začátek profese, profesní start, se týká téměř každého člověka nehledě na jeho zaměstnání a většinou toto období není úplně jednoduché. Co je charakteristické pro vstup do povolání učitele? Zatímco v mnoha profesích je tomu tak, že je začínající pracovník postupně zaučován, postupně přebírá pracovní odpovědnost a pracuje se zkušenějšími kolegy, od kterých se mnohému učí, v učitelské profesi tomu takto není nebo alespoň ne u nás. Hned od začátku získává nový učitel všechny povinnosti „normálního“ učitele, má plnou odpovědnost za odvedenou práci a na svoji práci je sám - v hodinách kromě něj není jiného učitele, na běžných hodinách nepracuje s kolegy.

První dny ve škole v roli učitele jsou plné očekávání. Očekávání nového učitele, očekávání jeho kolegů, očekávání žáků. *„Jací budou, jaký (nebo jaká) bude? Kde je ředitelna, sborovna, kabinet, třídy. Čím větší škola, tím obtížnější hledání místností i lidí. Někdo měl kliku. Našel kolektiv bez předsudků, který ho po prvotním ořukání přijal. Taky pomáhal, pokud to bylo v jeho silách. Jiný měl spíš pech. Zase někdo nový, který si bude myslet, že zachrání, když ne svět, tak české školství určitě. To se s ním mám ještě párat? Pane řediteli, nezlobte se, ale vážně nemám čas. Většinu ale nejspíš přivítal běžný školní cvrkot, uprostřed něhož si hledal svoji cestu. Tady se poptal, tam poohlédl. Však ono se to časem vytríbí. Před třiceti lety jako před dvaceti, jako teď. Každý nějak začínal a každý se tím musel prokousat. Neměli bychom být ale dneska dál?“ (Šteflová, 2018, s. 3)*

V některých zemích existuje funkce uvádějícího učitele. Je jím učitel, který je už zkušený a může být novému učiteli v jeho pedagogických počátcích nápomocný. U nás je tato pozice také, zavedena je od sedmdesátých let, není však ve školách povinná (Průcha, 2017). Mnohdy je tato instituce buď úplně nevyužita, nebo je jen pouhou formalitou. *„Na základě závěrečné analýzy realizovaného výzkumu lze konstatovat, že především ze strany vedení školy je ve vztahu k začínajícím učitelům opomíjena funkce uvádějících učitelů. Od prvopočátku je část začínajících učitelů pověřována i těmi nejnáročnějšími učitelskými povinnostmi, např. funkcí třídního učitele“ (Kalhous, Horák, 1996, s. 253).*

V různých zemích má uvádění začínajících učitelů různou podobu. Například v Německu funguje uvádějící program nových vyučujících tak, že po ukončení studia musí začínající učitel absolvovat program, který trvá jeden až dva roky a probíhá již na škole, kam absolvent nastupuje. Součástí tohoto programu je kromě mentorování zkušeným pedagogem praxe ve třídě, kurzy, semináře a workshopy, které jsou zaměřeny především

na praktickou stránku vyučování. Během tohoto uvádějícího programu již pobírá začínající učitel plat. Na závěr programu musí absolvovat ještě jednu státní zkoušku a teprve pak získává předepsanou kvalifikaci a může začít sám učit (Pikálková, 2019).

Hubermann et al. (1989, podle Průcha, 2017) se domnívají, že období profesního startu učitele lze charakterizovat jako období dvou tendencí. Těmi jsou přežití a objevování. Jsou si vzájemně v protikladu tím, že zatímco přežití představuje tendenci negativní, objevování představuje tendenci pozitivní. Aspekt „přežití“ vychází z tzv. šoku z reality, který může začínající učitel mít a bývá to šok spíše nepříjemný. Aspekt „objevování“ se týká například hrdosti nad svěřenou odpovědností nebo zapálení pro učitelskou práci. Tyto dvě protikladné tendence mohou být u každého učitele zastoupeny v jiné míře a mohou na něj různě působit.

Šok z reality může mít různé příčiny. Průcha (2017, s. 210) je souhrnně vymezuje takto:

- Příčiny spjaté s osobností učitelů
- Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů
- Příčiny spjaté se situacemi ve školách

Příčiny spjaté s osobností učitelů znamenají to, že někteří začínající učitelé teprve až s nástupem do práce zjišťují, že na toto povolání nejsou dostatečně psychicky vybaveni. To, jakým způsobem, může být různé. Například vnímají, že na tuto práci „nemají nervy“. Nebo si nedokáží získat u žáků autoritu. Pro někoho může být ubíjejícím to, že učitelská profese obnáší také hodně práce na doma a nelze ji vypustit s odchodem ze školy. Pro někoho jiného může být silně stresujícím pocit, že je neustále někým pozorován a hodnocen, možná i kritizován. Někdo může zjistit, že nedokáže mluvit ve třídě několik hodin denně a tak dále.

Příčiny spjaté s profesní kompetencí představují zjištění začínajících učitelů, že pro tuto práci nejsou svým předcházejícím studiem dostatečně připraveni. Že mnoho věcí, které se učili, jim pro jejich výkon povolání k ničemu nejsou a naopak, že mnohé klíčové znalosti a dovednosti jim jejich studium vůbec neposkytlo.

Příčiny spjaté se situacemi ve školách obnášejí mnoho různých problémových situací, se kterými si učitel „nováček“ nemusí vědět rady – špatné materiální podmínky ve škole, komplikované vztahy mezi učiteli, nepřijetí od starších kolegů a mnoho jiného.

„Představa, že s čerstvým diplomem v ruce přijdou do praxe hotoví učitelé, je naivní. Pouhá teorie ještě nikoho na první profesní kroky nepřipravila. Už jen fakt, že současní studenti vysokých škol připravujících učitele mají žalostně málo praxe, jejich vstup do povolání citelně rozkolísává. A tak záleží na každé škole, na každém řediteli, jak je schopen v daných podmínkách podpořit“ (Šteflová, 2018, s. 4).

Ředitel ZŠ svaté Voršily, Filip Roubíček, se domnívá, že aby uvádění začínajících učitelů probíhalo co nejlépe, potřebovala by škola možnost snížit uvádějícím učitelům úvazek, tak jako to mají výchovní poradci. Dále si myslí, že by si začínající učitelé zasloužili také adekvátní příplatek (Šteflová, 2018).

„Zjištění a data České školní inspekce jednoznačně ukazují, že podpora profesního a osobnostního rozvoje začínajících učitelů není příliš systematická, cílená ani funkční (chybí například komplexní plány podpory začínajících učitelů, včetně prodiskutovaného a realistického plánu DVPP). Potřeby začínajících učitelů nejsou při jejich nástupu ani systematicky zjišťovány. Pomoc této kategorii učitelů velmi často spočívá pouze ve vytvoření formálních podmínek pro jejich uvádění do praxe, efektivitu a naplnění metodické podpory však ředitelé škol ve velké většině nesledují a následně nevyhodnocují. Kvalita získaných pedagogických dovedností začínajících učitelů se odvíjí od ochoty či neochoty sdílení zkušeností kolegů a vlastní aktivity začínajících učitelů. Rezervy jsou ve využití vzájemných následků v hodinách, zejména v následných rozborech vyučovacích hodin a záznamů z těchto hodin i ve vlastním hodnocení hodiny začínajícím učitelem. Kvalita pomoci začínajícím učitelům je propojena s celkovou úrovní kvality řízení pedagogického procesu. Komplexní mentoring začínajících učitelů je realizován zcela ojediněle, činnost uvádějícího učitele se často omezuje na pomoc ve formálních a administrativních záležitostech (například způsob vyplňování třídní knihy a podobně). Činnosti mentora obvykle nejsou jasně vymezeny, popřípadě smluvně upraveny, finanční ohodnocení práce mentora je nesystematické, popřípadě zcela chybí. V dostatečné míře není využívána ani možnost zapojení předmětových komisí do podpory začínajících učitelů. Chybí také podpora ve sdílení zkušeností a síťování začínajících učitelů v rámci regionů, ideálně ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele“ (Andrys, 2018, s. 7).

Podle již výše zmiňovaného výzkumu prováděného v roce 1994 a 1995 mezi učiteli s převážně jednoroční až tříletou praxí vychází, že to, co nejvíce pomáhá začínajícím učitelům při přípravě na výuku, je následující: *„Převládá sklon k subjektivismu, praktikismu, nápodobě a ožívování vzpomínek na vlastní školní léta. Pomoc teorie selhává a význam dalšího vzdělávání je evidentně podceněn“ (Kalhous,*

Horák, 1996, s. 248). Toto výzkumné šetření Kalhouse a Horáka je už starší a tak můžeme doufat, že je současná situace snad alespoň trochu lepší.

Co chybí učitelům, kteří nemají zkušenosti? Podle Filipa Roubíčka je toho víc. „*Jeden velice důležitý balík dovedností je řízení třídy. Umět si zorganizovat práci tak, aby v ní mohl učit. Začínající se většinou soustředí hlavně na sebe. Aby věděl, co bude říkat, co bude psát, co chce po dětech – a přitom mu děti unikají. Může se tak s nimi snadno dostat do konfliktu, protože ho mohou ignorovat. I když bude psát na tabuli, pořád musí vnímat, co žáci dělají, co říkají, jinak se nesejdou. To je první bolest začínajícího učitele. Zkušený učitel už ví, co má kdy říci, jaký to bude mít dopad. Má větší prostor sledovat děti, reagovat na ně, ptát se jich. Začínající učitel mívá obavu se děti ptát. Co jim řeknu, když se mne na něco zeptají? Diskuze s žáky může být komplikovaná, pokud se učitel necítí jistý v kramflekách. Pak se do ní radši nepouští, aby ho žáci nedostali do úzkých*“ (Šteflová, 2018). Jak zkušený učitelé, tak také ti, kteří se učiteli stali teprve čerstvě, se shodují v tom, že čeští absolventi pedagogiky mají velmi dobré vědomosti, ty však nedovedou uplatnit v praxi a mají nedostatečné potřebné základní dovednosti (Mazáčová, 2001). To samozřejmě souvisí s tím, jak je u nás studium učitelství nastavené. Rozhodně nechci podceňovat význam teoretického rámce studia. Ten je samozřejmě velmi důležitý, sám o sobě ale v případě pedagogiky nestačí.

Může se tak snadno zdát, že začínající učitel je pro školu spíš komplikací, myslím si ale, že tomu tak není a že může také mnoho přinést. Ať už nadšení, touhu s dětmi pracovat a pracovat dobře, chuť profesně se rozvíjet a pokračovat i nadále ve svém vzdělávání, touhu dělat ve škole věci nově a pořádně a konečně také skrze něj mohou už zkušenější kolegové reflektovat svoji práci a nahlédnout jakoby nově na to, co učení obnáší a co by obnášet mělo.

1.2.3. Zkušený učitel – učitel expert

Po období profesního startu následuje období stabilizace a ze začínajícího učitele se stává zkušený učitel. Po jak dlouhé době se tomu tak děje? Průcha (2017) uvádí, že přesně vymezit to není možné. Není ani zjištěno, jak velké mohou být interindividuální rozdíly v tomto procesu – jestli je to vývoj stejně dlouhý například jak u žen, tak mužů nebo zda jsou v délce tohoto vývoje u různých učitelů výrazné rozdíly. Různí autoři

vymezují období profesního startu učitele jinak dlouze. Například Kalhous a Horák (1996) ve svém článku zabývajícím se problémy začínajících učitelů píše, že takovými kantory jsou ti, co mají praxi dlouhou maximálně tři roky. Veenman (1984, podle Průcha, 2017) zase říká, že podle mnohých západních vědců je učitel začátečníkem až pět let a Hubermann (1989, podle Průcha, 2017) se domnívá, že po třech do pěti let učitelské praxe je období stabilizace a až po něm může následovat období učitelského mistrovství, tedy období, kdy je učitel expertem. Ve vymezení jasné periodizace učitelského profesního vývoje jsou tedy rozdíly, nejčastěji je však období stabilizace míněno jako to období, které následuje po pěti letech praxe.

Co kromě délky praxe dělá učitele opravdu zkušeným expertem? Snad to, že mu přípravy netrvají tak dlouho jako dříve? Že dokáže odhadnout, co za hodinu opravdu stihne se žáky udělat a co ne? Že má vypilovaný systém hodnocení? Že má už ozkoušeno, co má cenu dělat a co nemá? To, že dokáže lépe pracovat s jednotlivými žáky podle jejich skutečných aktuálních potřeb? Snad dokáže lépe improvizovat? Snad více rozumí svému oboru a dokáže ho lépe předávat? Možná.

Domnívám se, že moc důležitým pro toto období, kdy se pedagog stal již zkušeným učitelem, je nepřestat se vzdělávat a rozvíjet se – jak profesně, tak osobnostně. Nebýt kantorem, který už všechno ví a na hodinu si přinese své přípravy napsané na listy papíru, které jsou již po letech zažloutlé a vybledlé. Myslím si, že zkušený učitel by měl těžit ze svých zkušeností, měl by je ale nově reflektovat a rozhodně by si neměl myslet, že už je hotovým učitelem, který už další vzdělávání nepotřebuje.

Ačkoliv u nás není centrálně nařízená podoba uvádějících programů pro začínající učitele, je u nás zase ze zákona o pedagogických pracovnících zavedeno povinné další vzdělávání učitelů. Mezi státy, ve kterých je další vzdělávání pedagogů profesní povinností, patříme například s Německem, Velkou Británií nebo Finskem (Pikálková, 2019).

Tomu, aby se učitelé nepřestávali profesně rozvíjet a to ani tehdy, kdy už jsou zkušenými učiteli a léta profesního startu už mají dávno za sebou, může zmíněné DVPP, tedy další vzdělávání pedagogických pracovníků, pomoci. *„Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je systematický a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu profesní dráhy pedagogického pracovníka. DVPP je v České republice součástí celoživotního vzdělávání a je těžištěm profesního rozvoje pedagogů. Pedagog má současně právo i povinnost účastnit se DVPP, jenž plní dvě hlavní funkce: standardizační a rozvojovou. To znamená, že DVPP*

zabezpečuje udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému a zároveň slouží jako nástroj, který podporuje jeho rozvoj a inovace. Nové úkoly vyžadují nejen kvalitní přípravu na školách vzdělávajících učitele, ale i další vzdělávání a dodatečné získávání či zvyšování kvalifikace nejen v oboru, ale i v metodice, didaktice, pedagogice, psychologii a ve specializovaných činnostech. Zákon přiznává pedagogickým pracovníkům dvanáct pracovních dnů volna k samostudiu s náhradou platu ve výši ušlého platu“ (Rozcestník pro pedagogické pracovníky).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je vymezeno následujícími právními normami (tamtéž):

- Zákon č. 561 / 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - § 7, 115, 160, 164, 169 - Druh školského zařízení pro DVPP, financování DVPP, povinnost ředitele vyvářet podmínky pro DVPP.
- Zákon č. 563 / 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - Hlava IV, § 24, 25, 26, 27, 28, 29 - Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické profese povinnost dalšího vzdělávání. Tímto vzděláváním si mají obnovovat, udržovat a také doplňovat svoji kvalifikaci. K dalšímu vzdělávání pedagogickým pracovníkům mají pedagogičtí pracovníci nárok na volno v rozsahu dvanácti pracovních dnů ve školním roce.
- Vyhláška č. 317 / 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Ze zákona je stanoveno, že organizování dalšího vzdělávání je povinností ředitele školy. Ředitel je povinen organizovat další vzdělávání učitelů, kteří působí na jeho škole, podle plánu, který musí dopředu projednat s příslušným odborovým orgánem. Ředitel školy musí při sestavování tohoto plánu brát v úvahu jednak zájmy pedagogických pracovníků, ale samozřejmě také potřeby a možnosti školy (Rozcestník pro pedagogické pracovníky).

Vyhláška o dalším vzdělávání stanovuje tyto druhy dalšího vzdělávání (tamtéž):

1. Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
2. Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů
3. Studium k prohlubování odborné kvalifikace

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je sice pestré, ale nemůže za něj být považováno cokoliv. DVPP je realizováno akreditovanými vzdělávacími programy v akreditovaných vzdělávacích institucích. Jednotlivé vzdělávací instituce k tomu akredituje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, zkráceně MŠMT (Rozcestník pro pedagogické pracovníky).

1.3. Některé faktory ovlivňující osobnost učitele

Osobnost učitele není jednolitým celkem. Už proto, že učitelem se člověk nerodí, ale postupně se jím stává (Mareš, 2013). Korthagen pro učitelovu osobnost vytvořil metaforu cibule (tamtéž). Tuto osobnost podle této teorie tvoří následující složky: poslání, identita, přesvědčení, kompetence, chování a prostředí. Na tyto jednotlivé složky se může učitel sám sebe ptát následujícím způsobem:

- Poslání: Proč jsem zde? Proč jsem učitelem? O co jako učitel usiluji? Jaké je mé poslání?
- Identita: Kým jsem? Za koho sám sebe považuji?
- Přesvědčení: Jaké jsou mé názory, postoje, přesvědčení?
- Kompetence: Co je v mých možnostech? Co mohu udělat?
- Chování: Co a jak dělám?
- Prostedí: Co mě z mého okolí ovlivňuje? Jak na mne mé okolí působí? S čím se musím vyrovnávat?

Je jistě nespočet faktorů, které mají vliv na učitelovu osobnost. Jsou jimi například temperament a charakter, osobnostní vlastnosti jako extraverze – introverze, neuroticismus – stabilita, přívětivost-nepřívětivost či svědomitost – nesvědomitost a mnoho dalšího. Myslím si, že by bylo troufalé chtít zde všechny faktory pojmut, zaměřím se tedy jen na věk a pohlaví a to proto, že oba tyto činitele jsou podstatné pro kontext praktické části této práce.

1.3.1. Věk

Podle dat OECD⁵ (2019) působilo v roce 2016 v České republice v primárním školství⁶ 7,8 % učitelů mladších než třicet let, 51,3 % ve věku třicet až čtyřicet devět let a 40,8 % učitelů ve věku padesát let a více. Nejméně učitelů, kterým ještě nebylo třicet let, je v Itálii, kde jich není ani jedno procento z celkového počtu učitelů v primárním školství (0,7 %), poté v Portugalsku (1,1 %) a v Litvě (3,9 %). Oproti tomu nejvíce mladých učitelů - s velkým rozdílem oproti jiným zemím - pracuje ve Velké Británii, kde 30,7 % pedagogů pracujících v primárním školství je ve věku pod třicet let. Po Velké Británii následuje Chile (21,8 %) a Turecko spolu s Lucemburskem (v obou státech 21,2 %). U Chile a Turecka to zřejmě souvisí s tím, že tyto země mají výrazně větší procento mladé populace oproti populaci seniorské, tomu je v západní Evropě naopak. Učitelů ve věku padesát let a více, kteří jsou zaměstnaní v primárním školství, je ve většině členských států mezi třiceti a čtyřiceti procenty, v České republice jich je tedy ve srovnání s dalšími členskými státy OECD spíš víc. Nejméně jich pracuje v Koreji (14,8 %), ve Velké Británii (15,2 %) a v Turecku (15,4 %). Nejvíce učitelů ve věku padesát let a více pracuje v Itálii. Itálie je dokonce jedinou zemí, kde je se zastoupením 54,8 % učitelů této věkové kategorie více než učitelů ve věku od třiceti do čtyřiceti devíti let. Po Itálii je nejvíce padesátiletých nebo starších pedagogů v základním školství v Litvě (44,1 %), v Estonsku (42,8 %) a následně už v České republice (40,8 %).

V sekundárním školství pracovalo v roce 2016 v České republice 6,2 % učitelů ve věku do třiceti let, 50,01 % ve věku od třiceti do čtyřiceti devíti a 43,7 % ve věku padesát let a více. Nejméně učitelů do třiceti let je podle údajů OECD v Řecku, kde v sekundárním školství pracuje pouhých 0,6 % učitelů mladších třiceti let, dále v Portugalsku (1,2 %) nebo v Itálii (1,5 %). Naopak nejvíce mladých učitelů do třiceti let pracuje v Turecku (25,7 %). Turecko je tak jediný z členských států OECD, ve kterém učitelé mladší než třicet let nejsou nejméně zastoupenou skupinou, neboť učitelů nad padesát let pracuje v Turecku pouhých 8,8%. Druhou zemí s největším zastoupením učitelů, kteří pracují v sekundárním vzdělávání, a ještě jim nebylo třicet let, je Velká Británie. Ta je zajímavá tím, že zde učitelé do třiceti let (21,8 %) mají stejné zastoupení jako učitelé ve věku padesát let a více

⁵ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

⁶ Primárním školstvím je myšlen 1. stupeň základní školy. 2. stupeň patří už do sekundárního školství, které se v některých zemích (například ve Velké Británii) dělí na „lower secondary school“ a „upper secondary school“, tedy na nižší a vyšší sekundární školství.

(21,8 %). Dohromady tak tyto dvě skupiny tvoří téměř polovinu veškerých učitelů sekundárního vzdělávání a druhou polovinu tvoří věkově prostřední skupina (OECD, 2019).

Výrazně nejvíce učitelů, kterým bylo padesát let, působí ze členských zemí OECD v Itálii (rovných 60 %), dále v Estonsku (51,9 %) a v Lotyšsku (51,2 %). Nejméně je tato věková kategorie mezi učiteli zastoupena v již zmíněném Turecku (8,8 %), v Brazílii (20,8 %) a ve Velké Británii (21,8 %).

Z šetření ministerství školství, mládeže a tělovýchovy vychází, že v České republice pracuje celkem zhruba 150,6 tisíc učitelů a jejich průměrný věk je 47,2 let. Nejnížší průměrný věk je u učitelů mateřských škol, kde činí 45,4 let a nejvyšší u pedagogů působících na vyšších odborných školách. Těm je v průměru 50,2 let (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019). *„Typickému učiteli je mezi padesátkou a šedesátkou. V tomto věku učí na základní škole víc než jedno procento každého populačního ročníku. Naopak mladých učitelů je málo, navíc po dvacátém sedmém roce začnou ze škol mizet. Příčina je banální: vzhledem k vysokému podílu žen jde zejména o odchody na mateřskou. Do školství se ovšem vrací jen malá část z nich a učitelů mezi třicítkou a čtyřicítkou je proto velmi málo“* (iRozhlas, 2017). Zde můžeme vidět, jak spolu věk a pohlaví učitelů mohou souviset, i když by se to nemuselo na první pohled zdát.

Podle dat ministerstva financí pracují ve školách také učitelé, kterým už bylo osmdesát let. Není jich však mnoho a mívají malé úvazky. Nejstaršímu učiteli České republiky na prvním stupni je podle statistik osmdesát sedm let (iRozhlas, 2017).

Poměrně vysoký průměrný věk pedagogů může být do budoucna problémem a je potřeba, aby práce ve školství lákala také mladé lidi. Nemyslím si, že ideální pedagog musí být mladý, to vůbec ne. Domnívám se, že optimálním je celkově takový pedagogický sbor, který je pestrý, i co se věku týče a že je potřeba vychovávat nové mladé učitele. Nejen proto, že je třeba předcházet nedostatku vzdělaných učitelů.

1.3.2. Pohlaví

Není žádným překvapením, že ve školství pracují zejména ženy. Z mimořádného šetření ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vychází, že muži zastupují v České republice pouze 19,2 % úvazků, tedy že muži tvoří pouhou necelou pětinu veškerých českých učitelů. Dá se říci, že čím vyšší je úroveň vzdělávacího systému, tím větší je zastoupení mužů, kteří v něm pracují. Tedy zatímco v mateřských školách tvoří muži pouhých 0,7 %, na středních školách je jejich podíl 39,7 % (ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019). Na prvním stupni připadá mezi učiteli na jednoho muže třicet žen, na druhém stupni tvoří muži necelou třetinu pedagogického sboru (iRozhlas, 2017). V akademické sféře muži oproti ženám převažují. V roce 2016 / 2017 bylo 63 % pedagogických pracovníků vysokých škol tvořeno muži (Český statistický úřad, 2017). Jsou také předměty, ve kterých oproti ženám muži dominují. Těmi jsou například informatika na druhém stupni základních škol nebo fyzika na středních školách (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019).

2. Role učitele

„Než nám pan učitel rozdal vysvědčení, tak nás napomenul, abysme ani o prázdninách nezapomněli, že jsme synové vlasti, pročez abychom ani o prázdninách nesložili ruce v klín a doma pomáhali. Abysme šli příkladem napřed a nedělali hanbu naší škole. Abysme zdravili dospělé a nejedli nezralé ovoce, což je zlých nemocí původce, a nelámali větve, poněvadž je to příroda. Abysme dbali čistoty těla a nemyslili si, že když jsou prázdniny, že můžeme chodit jako čuňata, pročez abysme se vzdělávali četbou“ (Poláček, 2016, s. 30).

V předchozí kapitole jsem se zabývala učitelovou osobností, v této kapitole se zaměřím na učitelovu roli, na jeho činnost. Tedy místo na otázku: „jaký je učitel“, se budu snažit odpovědět na otázku: „co učitel dělá“, případně „co by učitel dělat měl“.

Na učitele je kladeno mnoho rozmanitých a náročných požadavků. Očekává se od něj ale zejména dvojí: že bude své žáky vzdělávat a že je bude vychovávat. Z těchto dvou stěžejních úloh pak vyplývá mnoho dalšího (Čáp, Mareš, 2007).

Aspekt vzdělávání představuje zprostředkovávání žákům vědomostí a dovedností, také způsobů myšlení a činnosti, podle toho, jaká je učitelova aprobace. Výchovný aspekt znamená rozvíjení charakteru žáků, jejich hodnot a postojů a také jejich zájmů a celkového vnímání světa. Pro výchovu je nezbytným soustavné poznávání žáků (tamtéž).

Sloučit obě složky, jak vzdělávací, tak výchovnou, nebývá vždy snadné. Z předchozí kapitoly už také známe Caselmannovu typologii, ve které Christian Caselmann rozlišuje dva základní typy učitelů: logotropa a paidotropa. Logotrop klade důraz na učivo, na obor a snaží se z něj co nejvíce předat svým žákům. Ty oproti učivu opomíjí, zejména ty žáky, kteří o jeho obor nejeví zájem. Paidotrop oproti tomu klade větší důraz než na obor na své žáky, může být ale zase příliš laxní vůči učivu a ve své kvalitaci se nikterak nerozvíjet. Ve svých krajních podobách není pro žáky dobrým učitelem ani jeden z těchto dvou typů. Čáp a Mareš (2007) zdůrazňují, že děti a mladiství potřebují celého učitele, potřebují ho jako celého člověka, celou osobnost. Jinými slovy, učitel na své žáky nepůsobí jen tím, co a jak vyučuje a co a jak říká během vyučování, ale působí na žáky celou svou osobností.

Ze dvou výše zmíněných základních úkolů pedagoga – vzdělávání a výchovy – přirozeně vyplývají další. Podle Čápa a Mareše se jedná zejména o tyto požadavky (2007):

- Osvojit si příslušný obor a v tomto oboru se soustavně zdokonalovat
- Osvojit si a dále rozvíjet své pedagogické a psychologické poznatky
- Prohlubovat své didaktické dovednosti a starat se o didaktické pomůcky
- Dobře komunikovat se žáky, s dalšími učiteli, se svými nadřízenými, s rodiči žáků
- Organizovat činnost svoji i činnost druhých, organizovat činnost žáků ve třídě a ve skupinkách, podílet se na součinnosti učitelů ve škole, součinnost s rodiči a podobně
- Podílet se na občanském a společenském životě také mimo školu
- Starat se o své tělo a duši a snažit se být pro žáky vzorem zralé osobnosti

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádějí, že podle některých výzkumů lze dát dohromady takzvané „učitelské desatero“. Desatero vlastností, kterých si ve své profesi nejvíce cení samotní učitelé. Jedná se o následující:

1. Dokázat dobře komunikovat se žáky
2. Umět hodnotit výkon žáka adekvátním způsobem
3. Dobře zkoušet ústně
4. Metodicky umět povzbuzovat a také trestat a dokázat to vhodně aplikovat ve třídě
5. Umět se pohotově rozhodovat v různých situacích, v těch obvyklých i v těch nestandardních
6. Ve výchově žáků znát a také umět vysvětlovat a použít příkladu
7. Znat základní metody výuky a dokázat je zvolit adekvátně pro danou situaci
8. Mít jasnou představu a vizi výchovy a vzdělávání
9. Mít přehled o nejrozšířenějších druzích výchovných obtíží, dokázat je u žáků diagnostikovat a znát způsoby, jak tyto problémy řešit ve škole i v rodině
10. Rozumět významu spolupráce rodiny a školy

Z toho všeho by mělo být zřejmé, že učitelská profese v sobě nenese jen činnosti týkající se přímo vyučování – ačkoliv těchto činností není málo a jsou různé, ale obnáší také pestrou práci mimo vyučování. Kompetencí, které by měl učitel mít, je tak opravdu mnoho (Průcha, 2000).

2.1. Náplň pracovní činnosti učitele

Pracovní doba pedagogických pracovníků je vymezena v pracovním řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (vyhláška č. 263 / 2007, ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016):

„V pracovní době pedagogičtí pracovníci vykonávají

- a) Přímou pedagogickou činnost,*
- b) Další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem, například příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a dále práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky (dále jen „žáci“) ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.“*

Z výše zmíněných činností, které patří k učitelově práci, je patrné, jak nesprávné by bylo se domnívat, že: „učitelé odučí v půl druhé a mají hotovo. A navíc ještě mají dvouměsíční prázdniny!“ Samozřejmě je velké rozpětí v tom, kolik času ve skutečnosti jednotliví učitelé své práci věnují a není možné to přesně spočítat. Individuální rozdíly v pracovním vytížení kantorů jsou veliké. Je ovšem potřeba si uvědomit, že práce žádného pedagoga opravdu nekončí se zvoněním a odchodem ze třídy.

2.2. Pracovní zátěž učitele

Psycholog Karel Paulík z Ostravské univerzity se pokusil dát dohromady seznam zdrojů pracovní zátěže učitelů. Ve své výzkumné práci se zabýval tím, jak učitelé

subjektivně prožívají, co je pro jejich práci nepříjemné a překračující únosnou mez náročnosti. Co je pro učitele podle nich samotných zdrojem stresu? Na základě výzkumného šetření dal dohromady seznam deseti vlivů, které jsou pro učitele nejvíce obtěžující (Paulík, 1998, podle Průcha, 2002):

- Nízké společenské hodnocení, malá prestiž učitelů ve společnosti
- Neodpovídající mzda
- Mnoho administrativy, která má vliv na práci učitelů, přitom však nezohledňuje jejich názory
- Nedostatek času pro odpočinek
- Vyučování ve třídách, ve kterých je velká rozdílnost v úrovni jednotlivých žáků
- Nízká spolupráce ze strany rodičů
- Špatná pracovní morálka žáků
- Nedostatečné pomůcky pro vyučování
- Špatné chování žáků
- Vysoký počet žáků ve třídách

Co se týče neodpovídajícího platového ohodnocení učitelů, je na tom Česká republika v mezinárodním srovnání bídne. „Česká republika je na tom v rámci OECD takřka nejhůř. Podle analýzy think tanku IDEA dosahuje průměrný plat českého učitele pouhých 56 procent platu jiných vysokoškolských absolventů“ (Kartous, 2018).

Platy českých učitelů se pohybují jen lehce nad průměrem, ale ve srovnání s jinými profesemi s vysokoškolským vzděláním mají učitelé podstatně méně. V roce 2018 činil tento rozdíl ve veřejné sféře 22 % (DVTV, 2019). Pro mnohé dobré kantory proto není možné ve školství zůstat, pokud mají uživit rodinu a platit nájem či hypotéku.

2.3. Syndrom vyhoření

„Povolání učitele je často spojeno se vznikem konfliktních, frustrujících až stresujících situací. Učitel je většinu pracovní doby ve styku s mnoha lidmi, je povinen je sledovat a kontrolovat, odpovídat na jejich dotazy, požadavky, reakce, regulovat je, řešit nesčetné množství dílčích úkolů, konfliktů a problémů, přecházet rychle od jednoho

k druhému, a přitom neztrácet ze zřetele hlavní, podstatné úkoly. Je neustále sledován a kontrolován, zejména žáky ve školy, mimo školu pak navíc rodičovskou veřejností. Tato přemíra podnětů vyvolává napětí, může vést k předrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy“ (Kohoutek, Ouroda, 2000, s. 4).

Učitelství zcela jistě patří mezi profese, ve kterých dochází k syndromu vyhoření. Přesto, že je označení syndromu vyhoření (z anglického „*burnout*“) dnes ve společnosti velmi známé a často užívané, poprvé se v literatuře objevil teprve v roce 1974 ve stati amerického psychologa pocházejícího z Německa, Herberta Freudenbergera (Kebza, Šolcová, 2003).

Syndrom vyhoření je podle C. Henninga a G. Kellera (1996, podle Eger, Čermák, 2000, s. 65): *„důsledek dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádání se s psychickou i tělesnou zátěží. Proces, jehož vyvrcholením je vyhoření, většinou trvá mnoho let.“*

Mezi projevy tohoto syndromu patří podle Čápa a Mareše (2007) například tyto symptomy:

- Chronický stav vyčerpání
- Vyprchání kreativity a iniciativy, utlumení aktivity
- Podrážděná až depresivní nálada, stavy rezignace
- Ztráta ideálů
- Změny vztahu k práci – přechod od prvotního nadšení k lhostejnosti, případně až k odporu
- Možná je také změna vztahu k lidem, nechut' komunikovat a také nechut' pomáhat
- Nízké sebehodnocení
- Somatické obtíže různého druhu (bolesti hlavy, bolesti břicha a mnoho jiného)
- Vyšší tendence k možným závislostem

„Podle výzkumu týmu vědců z Pedagogické a 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy tím trpí zhruba každý pátý učitel“ (Lioliasová, 2018). Do tohoto výzkumu bylo zapojeno dva tisíce českých učitelů. Z průzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, který byl prováděn mezi dvěma a půl tisíci učitelů, zase vyplývá, že skoro polovina učitelů je syndromem vyhoření ohrožena a že jedna pětina z nich má středně vážné až závažné příznaky syndromu. „Syndromem vyhoření se přitom podle průzkumu

cítí ohroženo čtyřicet osm procent učitelů. Devatenáct procent pedagogů už má dokonce střední až závažné příznaky. Šedesát procent učitelů pak zažívá dlouhodobý stres. [...] Žádné projevy vyhoření podle průzkumu necítí jen šestnáct procent učitelů“ (ČT24, 2018).

Syndrom vyhoření se samozřejmě projevuje i ve výuce. Učitel, kterého syndrom postihl, je méně citlivý vůči potřebám žáků a je méně trpělivý. Jednou z příčin syndromu vyhoření je vedle například nízké míry podpory veřejnosti nebo špatných vztahů ve škole, neschopnost mnoha pedagogů oddělit práci od osobního života. A právě schopnost oddělit od sebe pracovní a osobní život je jeden z klíčových faktorů prevence. Z výzkumu dále vyšlo například to, že poměrně malá část kantorů pravidelně sportuje. Pravidelný pohyb je ale velmi důležitý mimo jiné i v předcházení vyhoření (Lioliasová, 2018). Dalšími příčinami vzniku tohoto onemocnění může být nadbytečná administrativa, potíže se žáky a také s rodiči, nerealizování se mimo školu, nedostatečná prestiž povolání a nízké platové ohodnocení (ČT24, 2018).

Studie s názvem: „*Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol*“, jejíž autory jsou Ptáček, Vňuková, Raboch, Smetáčková, Harsa a Švandová, je doposud zřejmě nejrozsáhlejší studií na dané téma v České republice. Za cíl si tato studie kladla kromě zjištění míry vyhoření u učitelů základních škol také poznání hlavních příčin vyhoření. Výzkumný soubor tvořilo 2394 učitelů a z hlediska stupně školy a pohlaví učitelů soubor dobře odrážel podíl, který odpovídá aktuálním údajům ve statistických ročenkách školství. Studie jednak upozorňuje na poměrně vysoký výskyt symptomů syndromu vyhoření mezi českými pedagogy a také poukazuje na souvislost mezi dodržováním zdravého životního stylu, intenzitou vnímané pohody či nepohody a schopností jasně oddělovat pracovního život od života osobního (tzv. „work – life balance“). Jedním z výsledků této studie je také prokázaná souvislost mezi vyhořením a sebehodnocením učitele. Vyšší míra přesvědčení učitele o vlastních profesních kompetencích souvisí s menší mírou vyhoření (Ptáček a kol., 2018).

3. Pedagogická komunikace

„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování. Bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohly uskutečňovat. Třída bez procesu komunikace by byla ‚mrtvá‘. Komunikace se uskutečňuje jako sled komunikačních činností, situací a aktů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem“ (Gavora, 2005, s. 25).

Pedagogická komunikace je specifický druh komunikace sociální. Probíhá mezi učitelem, žákem, skupinou žáků nebo celou školní třídou. Jednotlivé vztahy, ve kterých pedagogická komunikace probíhá, se vzájemně velmi ovlivňují a jsou od sebe neoddělitelné. Příkladem může být situace, kdy učitel hovoří k jednomu žákovi. Chválí ho za jeho výkon a přímo tak působí na onoho žáka, avšak sleduje to celá třída a na ni to také působí. Ostatní žáci mohou s pochvalou učitele souhlasit, mít z ní radost, vnímat ji jako motivaci, nebo to mohou považovat jako nadržování a křivdu. Podobně pokud učitel jednoho žáka napomíná, případně na něj i křičí, působí to i na jeho spolužáky. Mohou to vnímat jako spravedlivé potrestání, ale také mohou cítit strach, mohou pociťovat soucit a mnoho jiného (Čáp, Mareš, 2007).

Podstatné pro kontext pedagogické komunikace je uvědomit si, že probíhá v konkrétním sociálním prostředí, ve kterém její účastníci zastávají konkrétní sociální role, z čehož vyplývají také očekávání, která jsou na účastníky této interakce kladena (Sklenářová, 2013).

Informace, které jsou v pedagogické komunikaci sdělovány, mohou být informace kognitivní, afektivní a regulační. Kognitivní informace jsou věcná sdělení, předávání poznatků. Afektivní informace jsou takové, které se týkají citové, emoční stránky člověka, jeho afektů a nálad (Vokurka, 2009). Regulační informace mohou vyjadřovat souhlas či nesouhlas, motivování studentů, vybízení k určité činnosti nebo třeba vybízení ke klidu (Čáp, Mareš, 2007).

Komunikace může mít tyto základní formy (Sklenářová, 2013):

- Verbální komunikace – Vyjadřování za pomoci slov. Neprobíhá jen v mluvené podobě, také psaná řeč je podobou verbální komunikace
- Neverbální (též nonverbální) komunikace – Vyjadřování se mimoslovními způsoby

- Komunikace činem – Vyjadřování svým vlastním chováním.

V komunikaci může docházet k různým sociálně percepčním a komunikačním chybám, příkladem může pygmalionský efekt.

3.1. Pygmalionský efekt

Učitel nejedná s každým žákem stejným způsobem. *„Existují značné rozdíly v tom, jak se žáky komunikují různí učitelé, ale i v tom, jak tentýž učitel komunikuje s různými žáky“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 269). Častěji učitelé interagují se žáky, kteří dobře prospívají, než se žáky, kteří mají slabší prospěch. *„Děti i dospívající zpravidla velmi dobře poznají a hodnotí, jak s nimi učitel komunikuje a co vyjadřuje jeho způsob komunikace, ke komu má postoj kladný a ke komu záporný, zda se snaží pomoci, nebo je lhostejný, jak hodnotí schopnosti určitého žáka, zda ho považuje za svědomitého, nebo nesvědomitého a nehodného důvěry“* (tamtéž).

Velmi zajímavým jevem v pedagogické komunikaci, který považují za důležité v této práci zmínit, je takzvaný pygmalionský efekt. Pygmalionský efekt označuje *„formování osobnosti dítěte vlivem učitelova očekávání, jak se dítě bude chovat, jaké je, popřípadě jakým se stane“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 270). Název tohoto jevu vychází řecké báje, ve které sochař Pygmalion vytvořil sochu krásné dívky a zamiloval se do ní. Moc si přál vdechnout jí život a s pomocí bohyně Afrodity se tomu tak stalo. Na tuto báji navázal ve dvacátém století irský dramatik George Bernard Shaw, který napsal stejnojmennou satiru. Londýnský profesor fonetiky Henry Higgins se vsadí s přítelem a zamane si, že z Lízy Doolitlové udělá kultivovanou dámu. Ta se živí jako pouliční prodavačka květin a vyjadřuje se z pohledu Henryho Higginse otřesným a nevybíravým jazykem. A Líza Doolitlová se takovou dámou opravdu stane (Divadlo na Vinohradech, 2016). Asi nejznámější filmovou adaptací této divadelní hry je velmi známý film *My fair lady*.

Psychologové R. Rosenthal a L. J. Jacobsonová realizovali v šedesátých letech výzkum, který vycházel z předpokladu, že žáci se stávají takovými, za jaké je považuje jejich učitel. Ve škole v San Franciscu provedli se žáky běžný inteligenční test a učitelům řekli, že se jedná o novou diagnostickou metodu, která zjišťuje předpoklady pro další studium. Řekli jim, že tyto předpoklady mohou být dobré i u žáků, kteří momentálně ve škole nepodávají dobré výkony a označili několik náhodně vybraných žáků jako

intelektově výborné. Po osmi měsících vyšetření intelektu opakovali a ukázalo se, že ti žáci, kteří byli náhodně vybraní jako vynikající intelektem, se opravdu výrazně zlepšili v prospěchu, kromě prospěchu ale také v postoji k učení a také výsledcích inteligenčního testu (Helus, 1982, podle Čáp, Mareš, 2007).

Výzkum, který se zabýval pygmalionským efektem, byl několikrát opakován a nebyly prokázány jednoznačné výsledky. Pygmalionský efekt může být někdy výrazný, ale někdy nemusí. Čáp a Mareš (2007) uvádějí, že to zřejmě závisí na vzájemném vztahu tří komponent, kterými jsou:

1. Názor učitele na schopnosti žáka
2. Názor žáka na jeho vlastní schopnosti
3. To, jak velký význam má daný učitel pro žáka, do jaké míry je pro něho důležitým

Pygmalionský efekt tak nejčastěji probíhá v těchto dvou případech (Burns, 1986, podle, Čáp, Mareš, 2007):

- a) U žáků, které učitel považuje za nadané, oni se za nadané také považují a učitel je pro ně důležitým člověkem.
- b) U žáků, kteří jsou učitelem považováni za neschopné k učení a které považují učitele za důležitého člověka.

Někteří autoři rozlišují vedle pojmu Pygmalion - efekt také pojem Golem – efekt. Oba tyto termíny popisují důsledky učitelova očekávání a jednání se žáky. Zatímco pygmalionský efekt představuje důsledky kantorova pozitivního očekávání a jednání se žáky, Golem – efekt je důsledkem negativního očekávání a jednání učitele s jeho svěřenci. Název dala tomuto jevu E. Babadová podle židovských pověstí. Bájný Golem se vymkl kontrole a lidem škodil. Podobně tomu může být s učitelovým negativním očekáváním (Mareš, 2013). V případě Golem – efektu vychází učitel z představy, že někteří žáci se nemohou zlepšit, zhoršit se ale mohou (a to jak v prospěchu, tak také v chování). Učitel je k žákovi tak dlouho kritický, až žák získá pocit, že se nemůže zlepšit a ke zhoršení skutečně dojde. „*Oba efekty fungují na principu sebesplňující předpovědi*“ (Sklenářová, 2013, s. 24).

4. Vztah učitel – žák, učitel - student

Vztah učitele a žáka je vztah já a ty. Nejedná se o vztah věcný, je to vztah osobní. „Přes ‚ty‘ svého učitele proniká žák do světa přírody, společnosti a kultury. Osobní kontakt mezi učitelem a žákem nelze označit jen za předávání a přijímání nebo jen za dialog. Učitel působí na žáka celou svou osobností“ (Nelešovská, 2005, s. 77). Nelešovská (tamtéž) uvádí, že tento vztah ovlivňuje zejména tyto oblasti:

- Vnímání, paměť a myšlení žáka
- Výkony žáka
- Chování žáka
- Vytváření skupinových norem a pravidel žákovského kolektivu
- Sociální prostředí ve třídě

Z výše uvedeného výčtu možná vyznívá jistý důraz na vliv na žákovo chování a jednání a v kontextu školního prostředí, chtěla bych tedy zdůraznit, že vzájemný vliv učitele a žáka rozhodně nekončí za zdmi školy. Kohoutek a Ouroda (2000) zdůrazňují, že kvalita tohoto vztahu je zcela zásadní při formování samotného postoje žáka k učení a také, že kvalita těchto vztahů ovlivňuje duševní rovnováhu obou.

Vztah učitel – žák je jako heslo v pedagogickém slovníku vysvětleno takto: „Mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepci, emocionální i motivační aspekty výuky [...]“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 374). Ač se jedná o mezilidský vzájemný vztah, je ve své podstatě asymetrický (Kohoutek, Ouroda, 2000). Oba aktéři mají jiné povinnosti, jiná práva a ona asymetričnost vztahu je, domnívám se, dána i odpovědností, kterou má pedagog za své svěřence, zatímco žáci odpovědnost za své učitele – zcela samozřejmě - nemají.

Prvotní podobou vztahu pedagoga a žáka je vztah rodičů a žáka neboť to byli právě rodiče, kdo původně předávali svým dětem dovednosti a vědomosti. To až později se učitelem stal někdo cizí a jeho role byla profesionalizována (Kohoutek, Ouroda, 2000).

Ač je to z principu věci a z výše napsaného jasné, je třeba zdůraznit, že i přes jistou asymetričnost je vztah mezi učitelem a žákem vzájemný a nejedná se pouze o působení učitele na žáka. Jedná se o vzájemný mezilidský vztah, tedy o interakci. Pedagogický slovník vysvětluje interakci jako: „základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe

navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty. Interakce je úzce spojena s komunikací. Vzhledem k sociální povaze interakce mezi lidmi se interakce v české sociální psychologii chápe jakožto ‚sociální styk‘. [...] Zdůrazňuje se přitom role sociální percepce a společné činnosti (kooperace). Právě tyto složky jsou významné pro objasňování interakce v edukačních prostředích, zvl. Pro interakci učitel – žák [...]“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 110). Interakce učitel – žák je pak „vzájemné působení učitele a žáka“ (tamtéž). Jedná se o vztah subjektu vzdělávání a výchovy, kterým je učitel a objektu vzdělávání a výchovy, kterým je žák (Kohoutek, Ouroda, 2000). V interakci učitele a žáka hrají roli zejména pedagogické, psychologické a sociální aspekty. Na žáka tedy nepůsobí jen to, co a jak pedagog učí, ale celá jeho osobnost. Jeho temperament a charakter, zkušenosti, vědomosti, zájmy, jeho přístup ke studentům a ke vzdělání, jeho vystupování, způsob komunikace, projev, smysl pro humor, smysl pro spravedlnost nebo třeba také jeho oblečení a další (Nelešovská, 2005).

Z již zmíněného je jasné, že vztah mezi pedagogem a žákem má veliký vliv na mnoho oblastí a že tato interakce nemá jen jednu podobu. Holeček (2014) interakci učitel – žák dělí do tří skupin: kooperativní, kompetitivní a konfliktní.

- Kooperativní interakce značí spolupráci na společném cíli. Učitel na tomto cíli pracuje svojí pedagogickou činností a žák se tento cíl snaží co nejlépe naplnit.
- Kompetitivní interakce je taková, kdy její účastníci proti sobě soutěží. Mají sice společný cíl, ale pokud ho dosáhne jeden, pro druhého je jeho dosáhnutí obtížnější.
- V konfliktní interakci mají její aktéři odlišné cíle. Pokud jeden z nich svého cíle dosáhne, pro druhého už je to nemožné.

Jako ideální z hlediska výchovně – vzdělávacích cílů i z hlediska vývoje žáků považuje Holeček interakci kooperativní, protože kompetitivní a konfliktní interakce jsou zdrojem napětí a značí mezi učitelem a žákem nesoulad (tamtéž).

Učitel má bezpochyby velký vliv na atmosféru ve třídě, třídní klima však není jen jeho zásluhou nebo jeho chybou. „Učitel klima ve třídě *spoluurčuje*“ (Vágnerová, 1997, s. 83). Atmosféra, která se vytváří ve třídě, je ovlivněna také sociálním složením žáků, jejich věkem, zastoupením dívek a chlapců, jejich zájmy, úrovní a mnoha dalšími aspekty. Učitel nepůsobí na každého žáka stejně, a to ani v rámci jedné třídy. Vztah žáka k pedagogovi

může být ale ostatními spolužáky ovlivněn. Nelešovská (2005) uvádí, že mnohé výzkumy jak domácí, tak zahraniční se shodují v těchto základních bodech:

- Vztah mezi učitelem žákem není definitivní a podléhá změnám, zejména vlivem věkových zvláštností a psychického vývoje žáků.
- Pokud je vztah mezi učitelem a žákem kladný, má celkově příznivý vliv na školní práci žáka (a zcela jistě i učitele), negativní vztah má opačný efekt. Utlumuje a snižuje efektivnost školní práce.

Jako vztah učitele a žáka, ale také učiva může být vyjádřen samotný edukační proces. Hovoříme pak o takzvaném didaktickém trojúhelníku, který má právě tyto tři body, které na sebe všechny vzájemně působí: učitel – žák – učivo (Průcha, 2005). Termín edukační proces a edukace v sobě nesou výchovu a vzdělávání dohromady, jako jeden celek (Nelešovská, 2005).

4.1. Faktory ovlivňující vztah učitel – žák

Vztah učitel – žák je ovlivněn mnoha faktory. Jsou jimi sociální role jeho účastníků a pak také konkrétní zvláštnosti jeho účastníků. Těmito zvláštnostmi jsou například pohlaví, věk, osobnostní rysy, temperament, charakter, očekávání, učitelovo pojetí žáka a obráceně, tedy žákovo pojetí učitele, specifika vyučovaného předmětu, délka a frekvence setkávání a podobně (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

4.1.1. Faktory ovlivňující vztah učitele k žákovi

Na vztah učitele k žákovi má vliv třeba to, jaký postoj zaujímá učitel k vlastní roli, jeho adaptace k učitelskému povolání, jaké jsou jeho osobní vlastnosti, v jaké osobní situaci se nachází. Významnými faktory jsou samozřejmě také věk a pohlaví vyučujícího. Často se stává, že pedagog má lepší vztah k žákům opačného pohlaví. Někdy mohou učitelův vztah k žákovi ovlivňovat rodiče žáka a určitě ho ovlivňuje vztah žáka k učiteli (Kohoutek, Ouroda, 2000).

4.1.2. Faktory ovlivňující vztah žáka k učiteli

Faktorů, které ovlivňují vztah žáků k vyučujícím je také mnoho. Po nástupu do školy, mají většinou děti nekriticky kladný vztah k učitelům. V tomto kontextu se jedná o nezdůvodněnou autoritu. Jak děti dospívají, začínají mít vůči učiteli více výhrad, až se koncem staršího školního věku poměr kladných a záporných vztahů směrem k vyučujícímu vyrovnává (Kohoutek, Ouroda, 2000). Období pubescence je provázeno kritičností a netolerancí vůči dospělým a tedy i vůči učitelům. „*Mají tendence k určitému atribučnímu stylu, z něhož vyplývá riziko nepřesnosti a zkreslení, které má v případě hodnocení učitelů dospívajícími žáky mnohdy více emocionální než racionální charakter. Někdy jde spíše o potřebu demonstrovat kritičnost než o skutečné zhoršení vztahu k učiteli*“ (Vágnerová, 2014, s. 414). Pubescenti však nejsou kritičtí jen k dospělým, ale i k vrstevníkům a také k sobě samým, to ale většinou nechťejí dát najevo. Pubescenti už nepřijímají učitelova tvrzení nebo rozhodnutí automaticky snad jen proto, že to říká učitel. Je pro ně důležitý obsah a smysl toho, co vyučující říká a co po studentech vyžaduje. Starší žáci potřebují moc projevit svůj vlastní názor, touží být bráni jako rovnocenní partneři v diskusi a ač respekt z jejich strany už není automatický, přejí si být respektováni (tamtéž).

V období pubescence ztrácejí rodiče a učitelé své výsadní postavení, které do té doby měli zcela automaticky (Vágnerová, 2014). „*S postupujícím věkem se vztah jednotlivých žáků k vyučujícím více diferencuje, přibývá počet činitelů, kterými si žáci svůj vztah motivují, vztah se stává racionálnější, žáci si více začínají vážit učitelových vlastností pracovních, jeho životních zkušeností, charakterových vlastností*“ (Kohoutek, Ouroda, 2000, s. 4). Čím jsou žáci starší, tím více také od pedagoga očekávají kromě vzdělávání také výchovu. To znamená, že s rostoucím věkem si žáci více přejí být v interakci s přirozenými a inspirujícími dospělými autoritami. Je tedy dobré, aby nezdůvodněnou autoritu vystřídala autorita zdůvodněná. A tak zatímco žáci mladšího věku si přirozeně vytvářejí rychleji kladný vztah k mladým nebo poměrně mladým učitelům, starší žáci zase k pedagogům středního nebo staršího věku (tamtéž). Aby považoval starší žák pedagoga jako autoritu, potřebuje si ho vážit a být jím imponován. „*V postoji dospívajících se objevuje určitý rozpor: jsou přísnými kritiky učitele, ale zároveň stále potřebují imponující vzor, který by jim sloužil jako zdroj jistoty*“ (Vágnerová, 2014, s. 415). Vágnerová (tamtéž) shrnuje vlastnosti učitele, které jsou dospívajícími žádané takto: stabilita názoru, stabilita emocí, spravedlnost a profesní schopnosti.

Stabilita názoru značí jistou spolehlivost a jistotu, studenti potřebují vědět, s čím mohou počítat. Co se týká stability emocí, je samozřejmě žádoucím, aby převažujícími byly emoce pozitivní. Takovou stabilitou se zcela určitě nemyslí permanentně protivný učitel nebo věčně naštvaná učitelka. Učitel by neměl být náladový ani příliš často nervózní a naopak je dobré, aby měl smysl pro humor. Spravedlnost je myšlena jako: „*hodnocení všech žáků stejným způsobem, podle stejných kritérií*“ (Vágnerová, 2014, s. 415). Dospívající vyžadují absolutní spravedlnost. Smyslem takové spravedlnosti je naplnění potřeby jistoty a rovnoprávnosti (jsou pravidla, která musí dodržovat nejen děti, ale i dospělí). Touha po rovnoprávnosti je manifestována právě třeba v důrazu na dodržování pravidel všemi, jak žáky, tak také učiteli. Profesními schopnostmi učitele je myšleno nejen to, že pedagog oboru skutečně rozumí a dokáže ho dobře a srozumitelně vysvětlit, ale také to, že jasně vymezí, co a jakým způsobem bude zkoušet (tamtéž).

Pubertou počínaje a pak zejména v adolescenci závisí zásadním způsobem žákův vztah k vyučujícímu na vztahu k danému učebnímu předmětu (Kohoutek, Ouroda). Pokud například nebudu mít rád chemii a její učení pro mě bude utrpením, těžko se mi budou oceňovat kvality chemikáře. Zvlášť, pokud je důsledný a přísný a bude vyžadovat zvládnutí probírané látky.

Je logické, že také pohlaví má velký vliv na vztah žáků k učiteli. Obecně mají většinou dívky ke škole a k učitelům lepší vztah než chlapci. Zatímco pro chlapce mají podle Kohoutka a Ourody (2000) stěžejní roli didaktické vlastnosti pedagoga, pro dívky jsou zásadní spíše vlastnosti osobní a pedagogické, učitelova povaha nebo také jeho zevnějšek.

Vliv na žákův vztah k učiteli může mít také jeho sociální prostředí. Tedy například žákovo sociální prostředí, jeho rodina, kamarádi nebo to, jaký názor na učitele mají spolužáci. Svoji váhu mají také vlastnosti vyučujícího a to, jak žák konkrétní vlastnosti hodnotí (tamtéž).

Stejně, jako je učitelův vztah k žákům ovlivněn tím, jaký vztah k němu chovají žáci, tak je vztah žáků ovlivněn učitelovým vztahem vůči nim, jeho osobností a jeho přístupem k žákům (tamtéž).

4.2. Co může učitel dělat pro dobrý vztah s žákem

Víme už, jak veliký význam má vztah mezi učitelem a žákem. Co tedy může pedagog udělat pro to, aby se vztahy mezi ním a jeho žáky mohly dobře rozvíjet a napomáhat tak výchovně – vzdělávacím cílům? Práce na rozvoji harmonických vztahů mezi učitelem a žáky by podle Kohoutka a Ourody (2000) měla být jednou ze základních dovedností učitele.

Důležitým předpokladem je individuální přístup. Ten si vyžaduje poznání každého žáka, které není možné mimo kontext třídního kolektivu. Podle Nelešovské (2005) je pro něj zapotřebí znát například rodinnou situaci žáků, povolání rodičů, jejich bydliště, vážné události v životě žáků, zdravotní stav, denní režim, návyky, to, jaké má kamarády, předcházející učební výsledky nebo třeba jejich mimoškolní aktivity. K tomu bych doplnila, že je to důležité a takový přístup ke každému dítěti je nezbytný zvláště na základní škole. Na střední škole nebo na gymnáziu není dle mého mínění v možnostech učitelů znát každého svého studenta tak dokonale, neboť učitelé se ve třídách na jednotlivé předměty střídají a učí tak mnoho studentů. O studenty se ale samozřejmě pedagog musí zajímat a komunikovat s třídními učiteli, kteří by měli „své děti“ dobře znát a kolegy informovat o situacích, v kterých se jejich svěřenci nacházejí. Předpokladem, který by mohl napomáhat dobrým vztahům mezi učiteli a žáky, jsou tedy snad i dobré vztahy v rámci pedagogického sboru. Nezbytnou podmínkou pro lepší poznání studentů je komunikace s nimi, i s jejich rodiči. Dále dobré pozorování ve škole, účast na aktivitách mimo vyučování a samozřejmě školní výlety jsou výborným zdrojem informací, které by se pedagog o studentovi dozvěděl během vyučovací hodiny jen těžko. Je moc dobré poznat studenta i mimo výuku a vidět tak třeba někoho, kdo v předmětu, který my učíme, nevyniká, jak vyniká v jiném ohledu a nahlédnout tak tomu, co ho baví a těší a že to není například jen „ten, co mu nejde matematika“.

„Je třeba zdůraznit, že ne každý oblíbený učitel musí mít autoritu a naopak. Pokud jsou oblíbenost a autorita ve veřejném mínění žákovského kolektivu spojené, můžeme souhlasit s názorem, že tento učitel je i nejúspěšnějším učitelem – vychovatelem“ (Nelešovská, 2005, s. 78). Otázkou je, co je cílem pedagoga. Pokud si přeje být hlavně oblíbený, plní si tak některou ze svých sociálních potřeb a to je málo. Myslím, že to je časté pokušení pro učitele a je třeba se mu vyvarovat. Podle Fontany (2014) by se měl úspěšný učitel snažit o jistý stupeň společenské jednoty se žáky. Rozdílností rolí učitele a žáků je dána určitá oddělenost, tato mez by ale neměla být příliš velká. Pedagog se tedy

nemá příliš distancovat od strany žáků, rozhodně se ale ani nemá příliš snažit vlichotit se mezi studenty a chtít hranici mezi ním a žáky odstranit. Takového učitele by děti nemohly respektovat. Děti potřebují, aby jim učitel mohl být vzorem a imponoval jim. „*Správné je ukázat, že člověk chápe a přijímá sociální kontext, v němž děti žijí své životy, avšak že ani v otevřenosti tomuto kontextu neopouští svou sociální identitu a nepředstírá, že je někým, kým není*“ (Fontana, 2014, s. 289).

Pokud učitel jedná se studenty alespoň do jisté míry jako s rovnocennými partnery a ne jako s malými dětmi, posiluje jistotu dospívajících a pokud svým studentům dává dostatečnou pozitivní zpětnou vazbu, může tak napomoci jejich motivaci ke školní práci (Vágnerová, 2014).

„*Významnou roli ve vyučování hraje jakási osa „já umím, dovedu“, a to jak u učitele, tak u žáků. Učitel zvládá svoji profesionální funkci na určité úrovni, a ještě má k tomu svůj subjektivní obraz (sebeobraz) o tom, jak to umí a dovede. Žák stejně tak umí a dovede a ještě má svůj obraz o sobě, o své úspěšnosti, o tom, jak to či ono umí či neumí*“ (Bláha, K., Šebek, 1988, s. 47).

Bláha a Šebek (1988) zdůrazňují, že „já“ žáka a „já“ učitele mají mnoho společného. Ani jedno z těchto „já“ nemůže optimálně fungovat bez dobré sebeúcty a bez dostatečného úspěchu alespoň v jedné důležité činnosti a obě jsou závislá na dobrém vzájemném vztahu. Učitel, jako ten, který je zkušenější, má za úkol takový vztah s žáky dokázat vytvořit a také ho umět udržovat. Proč je tento vztah tak důležitý? Protože prostřednictvím právě tohoto vztahu je uskutečňován výchovně vzdělávací proces.

Jako základní vklady, které má učitel vnést do vztahu učitel – žák, považují Bláha a Šebek (1988) aktivní poznávání vlastností žáků a také sledování svých reakcí na ně. Učitel by se měl bránit předpojatosti jak vůči jednotlivcům, tak vůči celému kolektivu třídy. Nebýt „zasednutý“ a nenadržovat. V neposlední řadě má mít vyučující rád své žáky a také má mít rád svoji práci.

Povolání učitele a s ním úzce spojená role vychovatele jsou velmi odpovědné a vysoce náročné. „*Usměrňování vývoje dětí, rozvíjení jejich osobnosti a formování vzdělanosti nastupující generace si vyžaduje celou osobnost učitele*“ (Bláha, Šebek, 1988, s. 117). Pedagogická práce s sebou nese značnou psychickou zátěž a podle Bláhy a Šebka je třeba se vyvarovat toho, že by si učitel sám tuto zátěž zvyšoval špatným vztahem k žákům, jejich nedostatečným pochopením a špatným jednáním s nimi.

5. Praktická část

5.1. Cíl výzkumu

Cílem této výzkumné práce je zjistit, jak studenti nahlíží na osobnost učitele. Zabývá se tím, jak studenti hodnotí učitele, čeho si na učitelích nejvíce váží, co je pro ně u učitelů důležité a naopak, co jim u učitelů nejvíce vadí. Tato práce se také pokouší odpovědět na otázku, jaký by byl podle studentů ideální učitel. Výzkumné šetření se dále zabývá tím, jak se hodnocení učitelů liší u studentů podle věku a také podle pohlaví.

5.2. Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum byl prováděn z většiny mezi studenty osmiletého gymnázia, malou část tvořili také studenti gymnázia čtyřletého. Respondentů bylo celkem sto čtyřicet čtyři, z toho sedmdesát šest chlapců a šedesát osm dívek. Nejmladšími byli studenti primy, z nichž některým bylo v době sběru dat jedenáct let, nejstaršími respondenty byli letošní maturanti ve věku dvaceti let. Pro účely výzkumu jsem respondenty rozdělila dvojím způsobem: na chlapce a dívky a na mladší a starší. Mezi mladší jsem zařadila studenty nižšího gymnázia (tedy studenty druhého stupně základního vzdělávání) a mezi starší jsem zařadila studenty vyššího gymnázia (studenty kvinty až oktávy, respektive prvního až čtvrtého ročníku). Skupinu mladších studentů tvořilo osmdesát tři žáků, skupinu starších šedesát jedna.

Tabulka 1: Složení výzkumného vzorku

Celkem respondentů	144
Dívky	68
Chlapci	76
Mladší	83
Starší	61

5.3. Metoda výzkumu

Jedná se o výzkum kvantitativní. Ke sběru dat byla použita metoda dotazníku, který byl složen jak z uzavřených, tak otevřených otázek. Tento dotazník je přiložen v příloze této práce. Dotazník jsem zvolila jednak proto, že ve své bakalářské práci jsem dělala kvalitativní výzkum pomocí rozhovorů a chtěla jsem si vyzkoušet i tuto formu a také se domnívám, že se kvantitativní výzkum hodí k danému tématu víc. Může zachytit určité tendence projevující se napříč větší skupinou respondentů a zmírnit efekt jednotlivých učitelů, který by mohl vzniknout při kvalitativní analýze s malými počty respondentů.

V úvodu dotazníku jsem se ptala na pohlaví, věk, typ školy a třídu. Na tyto úvodní otázky navazuje sedm různě rozsáhlých otázek, které v následující části jednotlivě vysvětlím.

Ačkoliv v celé teoretické části pracuji se základními pojmy jako je učitel, pedagog a jiné pouze v mužském rodě, v dotaznících jsem považovala za vhodné tato označení přechylovat také do rodu ženského kvůli možným významovým konotacím.

1) „Čeho si na učitelích/učitelkách vážíš? Co na učitelích/učitelkách oceňuješ?“

Pro tuto otázku byla zvolena metoda Likertovy škály. Studenti měli vybrat u každé vlastnosti vždy právě jednu možnost na pětistupňové číselné škále (5 = hodně, 4 = dost, 3 = středně, 2 = trochu, 1 = vůbec). Vlastnosti, které měli studenti pomocí škály hodnotit, byly následující:

- Laskavost
- Přísnost
- Humor
- Odborné znalosti
- Je mi sympatický/sympatická
- Připravenost na hodinu
- Důslednost
- Náročnost
- Nenáročnost
- Nenáladovost

- Férovost
- Autorita
- Hodně naučí
- Zajímavé hodiny
- Dává dobré známky
- Příjemný vzhled
- Kamarádský/kamarádká ke studentům
- Tolerantní
- Ochota
- Tvořivost, používá různé metody
- Citlivost, pochopení
- Nenadržuje ani není na nikoho zasednut/á

Pokud respondentům mezi vypsányi adjektivy něco, čeho si u učitelů/učitelek váží, chybělo, mohli to doplnit.

Seznam vypsáných vlastností je poměrně rozsáhlý, snažila jsem se však, aby výsledky šetření byly co nejkomplexnější a měly tedy i co největší vypovídající hodnotu. Otázky v dotaznících zaměřených na osobnost učitele či přímo na ideálního učitele, které jsem našla, se mi jevily jako často návodné a chtěla jsem se toho vyvarovat.

2) „Co ti na učitelích/učitelkách nejvíce vadí?“

Také tato otázka měla formu Likertovy škály, kdy měli studenti vybrat u každé vlastnosti vždy právě jednu možnost na pětistupňové číselné škále (škála byla stejná jako u první otázky). Vlastnosti, které měli studenti v této otázce hodnotit, byly následující:

- Náladovost
- Protivný/protivná
- Přísnost
- Nic nenaučí
- Trapnost
- Nedůslednost, nedbalost
- Neférovost
- Náročnost

- Dává špatné známky
- Nadržuje nebo bývá na někoho zasednutý/zasednutá
- Je mi nesympatický/nesympatická
- Příliš kamarádský/kamarádká ke studentům
- Nepříjemný vzhled
- Hodiny s ním/s ní jsou nudné
- Malé odborné znalosti
- Zlý/zlá
- Hloupý/hloupá
- Příliš rychlé tempo výuky
- Příliš pomalé tempo výuky
- Zesměšňování studentů

I tady mohli studenti něco připsat, pokud jim v nabídce možností toho, co jim na učitelích/učitelkách vadí, něco chybělo a někteří této možnosti také využili.

3) „*Jak starý by měl být ideální učitel/ka? Proč?*“

Tato a následující otázka byly otevřené. Nechtěla jsem psát žádné varianty, abych se vyvarovala možné tendenci a studenti si tak nevybírali možnost, která by působila jako správná odpověď. Respondenti mohli napsat konkrétní číslo, nebo třeba určité věkové rozmezí, to záleželo plně na nich.

4) „*Ideální učitel by byl podle tebe muž, nebo žena? Proč?*“

Stejně jako předchozí otázka byla také tato otevřená. Vypsané varianty: Muž / Žena / Je mi to jedno, by podle mého názoru mohly být snad ještě víc návodné, navíc mě zajímala odůvodnění jednotlivých odpovědí.

5) „*Je nějaký učitel/ka, kterého/kterou máš jako pedagoga rád, i když nemáš rád předmět, který vyučuje?*“

U této a následující otázky respondenti vybírali z možností Ano / Ne. Tyto otázky nejsou jádrem výzkumu, pouze mě zajímalo, nakolik se vyskytuje to, že student má rád učitele, i když nemá rád jím vyučovaný předmět. Může totiž tomu být často tak, že pokud nás učí učitel, kterého nemáme rádi, získáme averzi k jím vyučovanému předmětu a také pokud nemáme rádi nějaký školní předmět, může to ovlivnit náš vztah k danému učiteli.

6) *„Představ si své oblíbené předměty. Je mezi nimi nějaký, který vyučuje učitel/ka, kterého/kterou nemáš rád?“*

Stejně jako u předchozí otázky vybírali studenti z variant Ano / Ne.

7) *„Setkal ses už někdy s učitelem/učitelkou, kterého/kterou považuješ za ideálního/ideální? Pokud ano, co ho/jí dělalo ideálním/ideální? Rozepiš se, prosím, co nejpodrobněji.“*

Tato závěrečná otázka je otevřená. Chtěla jsem vědět, jak by studenti sami popsali učitele, kterého považují za ideálního, co je to, co ho činí ideálním, a také mne zajímalo, nakolik si vůbec respondenti myslí, že se s ideálním učitelem setkali.

5.4. Formulace hypotéz

Hypotézy byly stanoveny takto:

- 1) Dívky a chlapci hodnotí učitele jinak, preferují jiné vlastnosti.
- 2) Mladší (v celé praktické části této diplomové práce jsou mladšími studenty myšleni studenti nižšího stupně gymnázia) a starší studenti (v této práci jsou jimi za ně považováni studenti vyššího stupně gymnázia či střední školy) hodnotí učitele odlišným způsobem.
- 3) Vztah k učiteli ovlivňuje vztah k předmětu, který daný učitel vyučuje.

- 4) Věk studentů také ovlivňuje to, jakého pohlaví by podle nich měl být ideální učitel/ka. Zatímco mladší studenti často preferují jedno pohlaví před druhým, starším studentům je to více jedno.

5.5. Způsob provedení výzkumu

Dotazníky jsem zadávala vytištěné studentům ve škole, asi deset respondentů doplnilo dotazníky online. Studentům jsem na začátku dotazník uvedla a vysvětlila jednotlivé otázky a způsob jejich vyplnění. Řekla jsem jim, že kdyby cokoliv nebylo jasné nebo srozumitelné nebo by čímkoli nebyli jistí, ať se určitě zeptají. Občas se někdo zeptal na to, co patří pod jednotlivé vlastnosti u první a druhé otázky nebo si někdo chtěl ujistit, zda může odpovědět určitým způsobem. Myslím, že dotazník celkově i jednotlivé otázky byly pro studenty srozumitelné, domnívám se ale, že primáni zaujímali spodní věkovou hranici vhodně a že pro mladší žáky už by dotazník srozumitelným nebyl. Průměrná doba vyplnění dotazníku včetně instrukcí byla asi dvacet minut, minimální doba vyplnění byla deset, maximální dvacet pět minut. Studenti dotazník vyplňovali většinou se zájmem. Zvláště ti mladší odpovídali na otázky velmi pečlivě, myslím si ale, že i ti starší k němu přistupovali jako k možnosti jak se vyjádřit k tomu, jací by učitelé měli být, co se jim na nich líbí a co naopak ne.

5.6. Metoda vyhodnocení dat

Metoda vyhodnocení dat není stejná u všech otázek. U otázek, na které respondenti odpovídali ve formě číselných odpovědí na Likertově škále, byla zvolena statistická metoda analýza rozptylu (ANOVA⁷) a exploratorní faktorová analýza (taktéž statistická metoda).

Pro otevřené otázky je metodou vyhodnocení dat Chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Odpovědi byly nejprve několikrát čteny a rozděleny do několika kategorií, které

⁷ ANOVA – z anglického „Analysis of variance“

se mezi odpověďmi vyskytovaly. Ty pak byly zpracovány pomocí χ^2 - kvadrátu (dívky / chlapci, mladší / starší).

5.7. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Otázka č. 1: „Čeho si na učitelích/učitelkách vážíš? Co na učitelích/učitelkách oceňuješ?“

Analýza rozptylu

ANOVA, tedy metoda analýzy rozptylu, umožňuje v případě mých dat určit, zda některý z podsouborů (v tomto případě jestli mladší, nebo starší podsoubory a také zda dívky, nebo chlapci) dává konkrétním vlastnostem či získaným faktorům větší váhu. Jedná se o statistickou metodu, která umožňuje porovnání skupin mezi sebou pomocí průměrných hodnot a rozptylu v míře preferencí jednotlivých charakteristik ve skupinách.⁸

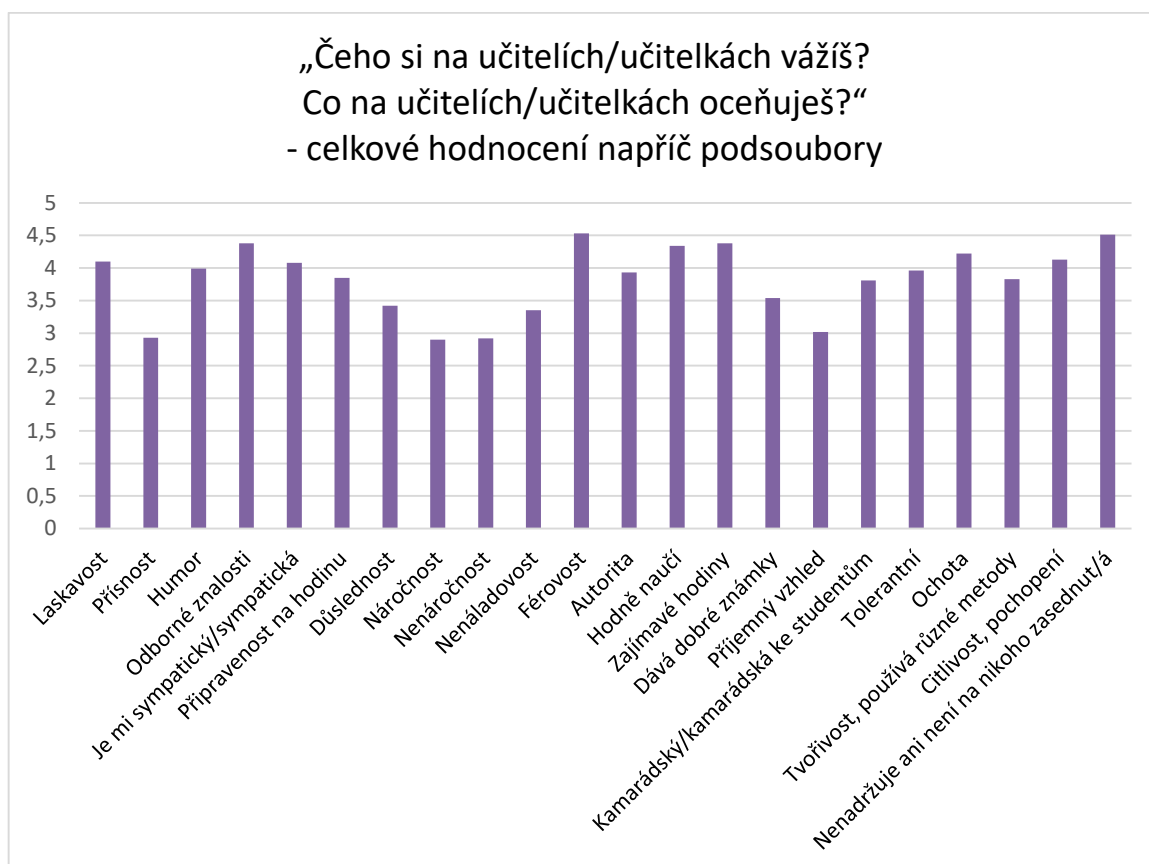
Jako hranici statistické významnosti jsem si stanovila hladinu alfa s hodnotou $p = 0,05$.⁹

Pro lepší orientaci zachovám pořadí otázek tak, jak byly umístěny ve výzkumu. To znamená, že nejprve vysvětlím ty vlastnosti, kterých si studenti na učitelích váží, které na nich oceňují a po nich ty vlastnosti, které studentům na pedagogích nejvíce vadí.

⁸ Díky této metodě také můžeme zjistit, nakolik jsou zjištěné rozdíly mezi skupinami náhodou a nakolik jim můžeme důvěřovat.

⁹ Signifikance označuje hladinu významnosti. Hodnota 0,05 znamená 95% pravděpodobnost statistického rozdílu mezi sledovanými skupinami. Stanovení hladiny významnosti vychází z toho, že jistota ve statistice neexistuje a 100% pravděpodobnost tedy není možná. Čím nižší je hodnota zjištěné hladiny významnosti alfa, tím větší je statistická pravděpodobnost, že rozdíly mezi oběma skupinami nejsou výsledkem nahodilých okolností.

Graf 1: Celkové hodnocení napříč podsoubory – otázka č. 1



Z celého výčtu vlastností pedagoga byla napříč jednotlivými podsoubory nejvíce žádána férovost, po ní hned to, když učitel nenadržuje ani není na nikoho zasednut. Vypadá to, že studenti nejvíc preferují osobnostní, respektive morální vlastnosti a zásady. Následovaly zajímavé hodiny spolu s odbornými znalostmi a teprve pak bylo oceňováno to, když pedagog hodně naučí.

Naopak jako irelevantní se pro respondenty ukázala náročnost následovaná nenáročností, přísnost a poté příjemný vzhled. Avšak i ty nejméně ceněné vlastnosti nebyly na Likertově škále (5 = hodně, 4 = dost, 3 = středně, 2 = trochu, 1 = vůbec) hodnoceny úplně nízce, nejméně žádaná náročnost měla průměrné ocenění 2,9.

Domnívám se, že to o respondentech vypovídá jakousi soudnost a uvědomělost. Mohli by chtít krásného sympatického kamarádkého a nenáročného kantora, to však podle výsledků tohoto šetření není to, čeho by si na svém pedagogovi nejvíce vážili. Sice náročnost není něco, po čem by u svého učitele toužili, na druhou stranu ale stojí o učitele, který má hluboké odborné znalosti, připravuje si pro ně zajímavé hodiny, je férový a nezaujatý, ke všem svým žákům přistupuje stejně.

Mladší / starší:

Tabulka 2: Popisná data k otázce č. 1, mladší / starší

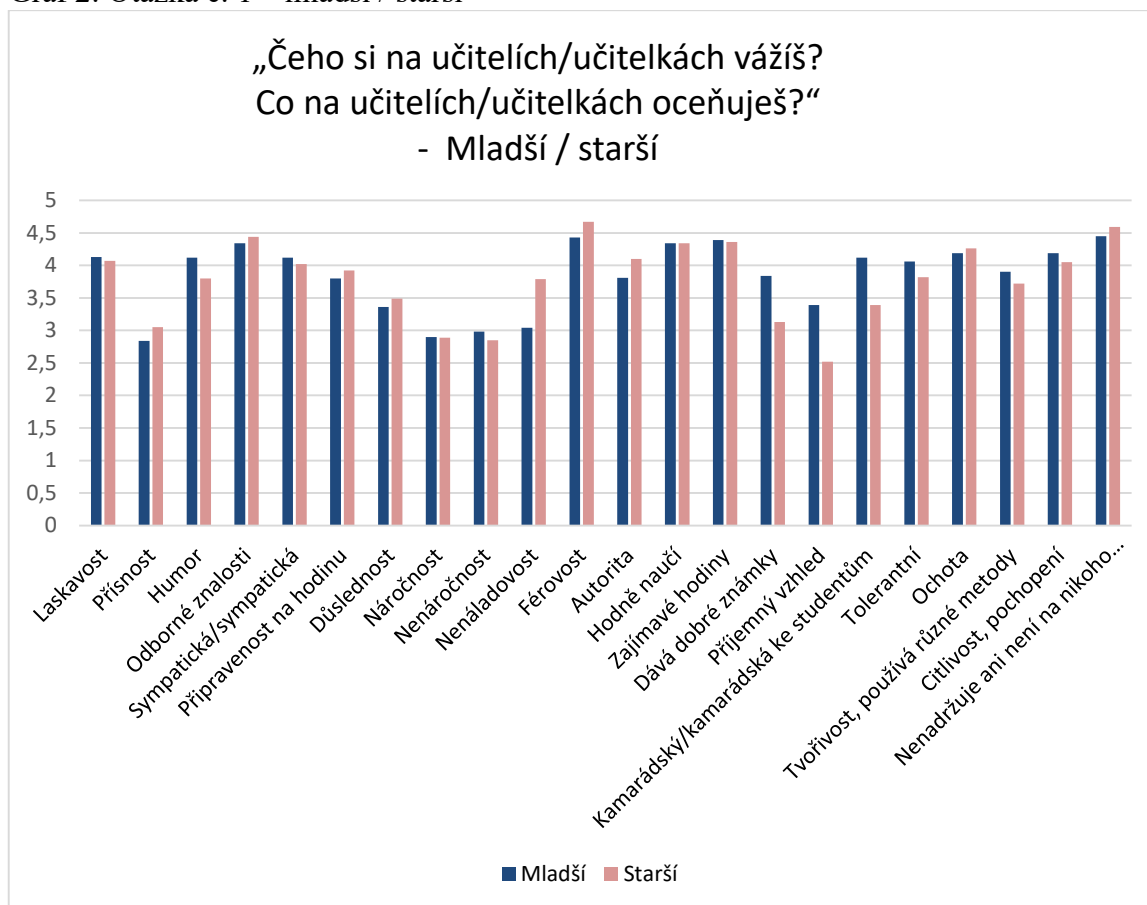
		Počet	Průměr	Směrodatná odchylka	Maximum	Minimum
Humor	mladší	83	4,12	1,03	1	5
	starší	61	3,80	0,95	1	5
	total	144	3,99	1,00	1	5
Nenáladovost	mladší	83	3,04	1,36	1	5
	starší	61	3,79	1,18	1	5
	total	144	3,35	1,34	1	5
Férovost	mladší	83	4,43	0,78	1	5
	starší	61	4,67	0,57	2	5
	total	144	4,53	0,71	1	5
Autorita	mladší	83	3,81	0,88	1	5
	starší	61	4,10	0,77	1	5
	total	144	3,93	0,84	1	5
Dobré známky	mladší	83	3,84	0,90	1	5
	starší	61	3,13	1,06	1	5
	total	144	3,54	1,03	1	5
Příjemný vzhled	mladší	83	3,39	1,09	1	5
	starší	61	2,52	1,09	1	5
	total	144	3,02	1,17	1	5
Kamarádský	mladší	83	4,12	0,90	1	5
	starší	61	3,39	1,10	1	5
	total	144	3,81	1,05	1	5

Tabulka 3: Anova – otázka č. 1, mladší / starší

		Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný čtverec	Průměr	Signifikance
Humor	Mezi skupinami	3,54	1	3,54	3,58	0,06
	Uvnitř skupin	140,43	142	0,99		
	Total	143,97	143			
Nenáladovost	Mezi skupinami	19,82	1	19,82	11,97	0,00
	Uvnitř skupin	235,12	142	1,66		
	Total	254,94	143			
Férovost	Mezi skupinami	2,00	1	2,00	4,06	0,05
	Uvnitř skupin	69,83	142	0,49		

	Total	71,83	143			
Autorita	Mezi skupinami	2,98	1	2,98	4,30	0,04
	Uvnitř skupin	98,33	142	0,69		
	Total	101,31	143			
Dobré známky	Mezi skupinami	17,84	1	17,84	18,91	0,00
	Uvnitř skupin	133,91	142	0,94		
	Total	151,75	143			
Příjemný vzhled	Mezi skupinami	26,06	1	26,06	21,91	0,00
	Uvnitř skupin	168,88	142	1,19		
	Total	194,94	143			
Kamarádský	Mezi skupinami	18,58	1	18,58	18,94	0,00
	Uvnitř skupin	139,35	142	0,98		
	Total	157,94	143			

Graf 2: Otázka č. 1 – mladší / starší



Na základě výpočtu ANOVA má statistickou významnost ($p < 0,05$), že ve srovnání s mladšími studenty ti starší na svých učitelích více oceňovali následující kvality pedagoga: nenáladovost ($p < 0,01$), férovost ($p = 0,05$) a autoritu ($p = 0,04$).

Vůbec nejmenší váhu přičklí starší studenti vzhledu pedagoga. To, co je pro středoškoláky na učitelích nejdůležitější a čeho si na nich nejvíce váží, je férovost. Souhlasí to s tím, že mladí lidé mají veliký smysl pro spravedlnost a stojí o to, aby s nimi dospělí férově jednali. Někteří studenti preferují přísnější učitele, někteří mají spíš raději, když na ně kantoři nemají moc velké nároky. Ať tak nebo tak, určitou touhu po „fair play“ projeví skoro všichni. Pokud učitel vyžaduje po studentech férovost, samozřejmě také oni ji budou chtít po svém učiteli.

Více než mladší spolužáci vyžadují ti starší nenáladovost. Vědět, na čem jsou, s čím mohou u daného učitele počítat.

Statisticky významně více mladší respondenti oproti starším oceňovali dávání dobrých známek ($p < 0,01$), příjemný vzhled pedagoga ($p < 0,01$) a to, když je učitel kamarádský ke studentům ($p < 0,01$).

Mladší respondenti ze všeho nejvíce ocenili to, když učitel nikomu nenadržuje a není na nikoho zasednutý, nejméně oceňovali přísnost. Malé oceňování přísnosti možná souvisí s představou dobré učitelky na prvním stupni základní školy. Většina dospělých se ptá mladších žáků zejména na to, jestli je paní učitelka hodná a pokud ano, tak je všechno dobré, vše je v pořádku. Tato představa ideální hodné paní učitelky u dětí zřejmě ještě pár let přetrvává. Přísná učitelka nebo přísný učitel, i kdyby férový, je pak určitým protipólem hodné paní učitelky. Možná je to o zrání a o rozvoji odpovědnosti a také o tom, že starším studentům už nejde tolik jen o to ve škole to přežít bez problémů, to je málo. Chtějí se víc něčemu naučit, odnést si ze školy něco do života a přísnost učitele už jim tolik nevadí.

Starší nejvíce na učitelích oceňovali férovost, mladší, když pedagogové nenadržují a nejsou zasednutí. Obě skupiny respondentů tedy mají smysl pro spravedlnost a nespravedlivé jednání kantora snášejí s nelibostí.

Obě věkové skupiny daly stejnou váhu tomu, když učitel hodně naučí ($p = 0,96$). Obě skupiny to cenily velmi vysoce, ani pro jednu z nich to však podle tohoto výzkumu není to nejdůležitější a to, domnívám se, je zajímavé zjištění.

Dívky / chlapci:

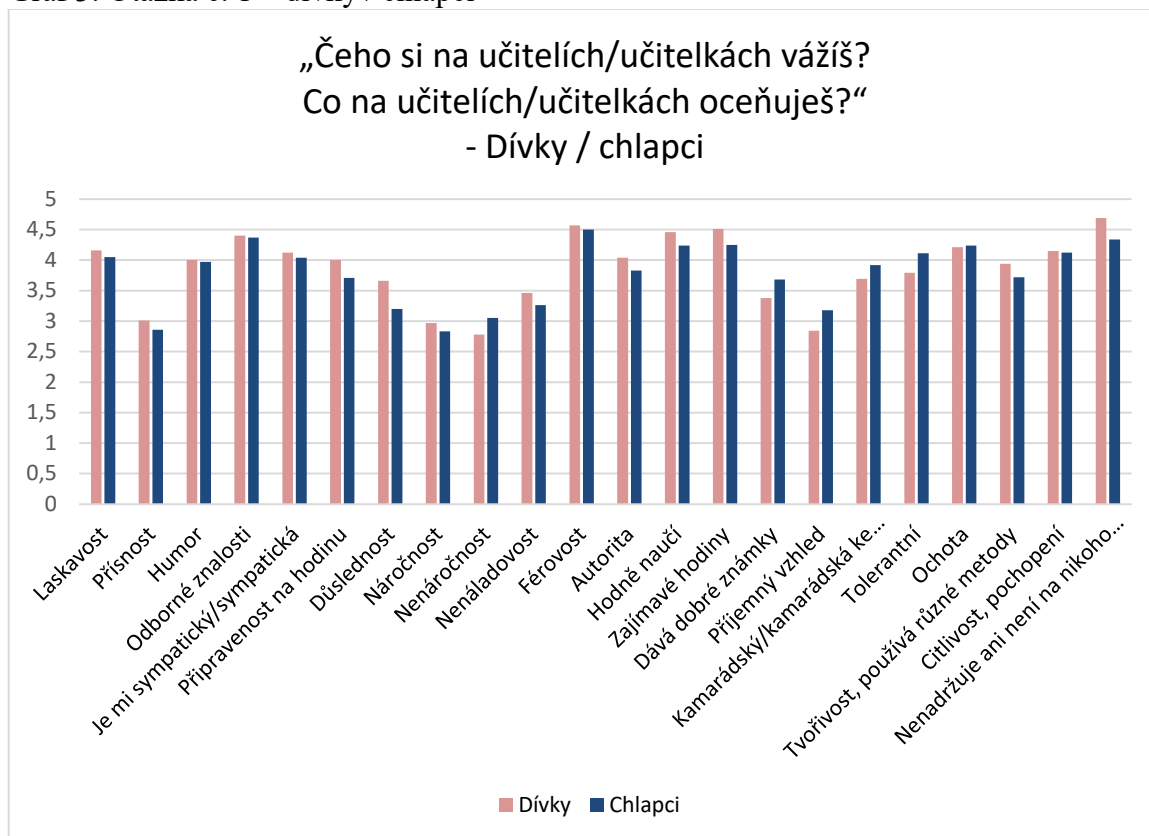
Tabulka 4: Popisná data k otázce č. 1, dívky / chlapci

		Počet	Průměr	Směrodatná odchylka	Maximum	Minimum
Důslednost	dívky	68	3,66	0,96	1	5
	chlapci	76	3,20	0,89	1	5
	Total	144	3,42	0,95	1	5
Zajímavé hodiny	dívky	68	4,51	0,72	1	5
	chlapci	76	4,25	0,87	1	5
	Total	144	4,38	0,81	1	5
Tolerantní	dívky	68	3,79	0,80	2	5
	chlapci	76	4,11	0,90	1	5
	Total	144	3,96	0,87	1	5
Nenadrží, není zasednutý	dívky	68	4,69	0,55	3	5
	chlapci	76	4,34	1,10	1	5
	Total	144	4,51	0,90	1	5

Tabulka 5: Anova k otázce č. 1, dívky / chlapci

		Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměrný čtverec	Průměr	Signifikance
Důslednost	Mezi skupinami	7,74	1	7,74	9,06	0,00
	Uvnitř skupin	121,26	142	0,85		
	Total	129,00	143			
Zajímavé hodiny	Mezi skupinami	2,51	1	2,51	3,91	0,05
	Uvnitř skupin	91,24	142	0,64		
	Total	93,75	143			
Tolerantní	Mezi skupinami	3,47	1	3,47	4,73	0,03
	Uvnitř skupin	104,28	142	0,73		
	Total	107,75	143			
Nenadrží, není zasednutý	Mezi skupinami	4,37	1	4,37	5,56	0,02
	Uvnitř skupin	111,62	142	0,79		
	Total	115,99	143			

Graf 3: Otázka č. 1 – dívky / chlapci



Na základě těchto dat vyšlo jako statisticky významné, že dívky více než chlapci oceňovaly u kantorů důslednost ($p < 0,01$), zajímavé hodiny ($p = 0,05$) a když pedagog nikomu nenadrží a na nikoho není zasednutý ($p = 0,02$). Tendenci k významnosti mezi skupinami měla připravenost na hodinu ($p = 0,08$), kterou dívky také oceňovaly více.

Statisticky významně více oceňovali chlapci ve srovnání s dívkami na kantorech toleranci ($p = 0,03$). Tendenci k významné rozdílnosti mezi dívkami a chlapci mělo, že chlapci více oceňovali dávání dobrých známek ($p = 0,08$) a příjemný vzhled ($p = 0,08$).

Obecně dívky hodnotily většinu věci jako více důležité než chlapci. To, že více ocenily důslednost a zajímavé hodiny, možná není tak překvapujícím, ale to, že více než chlapci cenily, když učitel nenadrží a není zasednutý a to s poměrně velkým rozdílem, to překvapujícím být může. Hodnocení chlapců je více „na pohodu“ a koresponduje s výsledky faktorové analýzy, které jsou vysvětleny dále v textu. Z těchto výsledků šetření to vypadá, že mají chlapci rádi učitele, který není náročný, hezky vypadá, je ke svým studentům přátelský, je tolerantní a ochotný. Možná takový učitel, který zbytečně „nedělá z komára velblouda“ nebo také ten, co jim odpustí různé průšvihy. Vyčtené charakteristiky

ale samy o sobě nestačí. Velkou váhu (i když o něco málo menší než dívky) dali chlapci také odborným znalostem pedagoga.

Pokud respondentům v nabídce možností, čeho si na učitelích nejvíce váží, něco chybělo, měli možnost to připsat. Většina studentů nic nedoplnila, nebo vyloženě napsala, že jim ve výčtu nic nechybí, někteří však něco připsali. Jednalo se o tyto charakteristiky pedagoga: je upřímný, dochvilný, milosrdný, naslouchá žákům, má dobré přednesové dovednosti, je nadšený pro předmět, který vyučuje, učební látku naučí o hodině, aby se studenti mohli doma učit minimálně, dává lehké testy, pouští dříve na oběd, během vyučování nesedí, ale chodí po třídě, je otevřený novým věcem, využívá moderních technologií, dokáže se vcítit do studentů, umí dobře vysvětlovat, podporuje studenty a má s nimi osobní vztah.

Faktorová analýza

Faktorová analýza je vícerozměrná statistická metoda, která umožňuje zjistit, jak mezi sebou jednotlivé proměnné korelují. „*Slouží k popisu variability pozorovaných proměnných pomocí menšího počtu latentních vysvětlujících proměnných, které se nazývají společné faktory*“ (Harman, 2017). Její podstatou je rozbor struktury vzájemných vztahů mezi proměnnými. Pomocí této metody lze redukovat počet proměnných a odhalit vztahy mezi nimi (Hebák, 2007). Říčan (2008) vysvětluje, že podobně jako lze díky Mendělejevově periodické tabulce prvků roztrždit všechny látky podle toho, ze kterých prvků jsou složeny, je také možné vysvětlit i psychické vlastnosti lidí různými kombinacemi základních vlastností. Základní „prvky“ psychických vlastností se nazývají faktory a lze k nim dojít právě za pomoci faktorové analýzy.

K otázce na studenty ceněné vlastnosti učitele byly na základě faktorové analýzy extrahovány faktory, které jsem vzhledem k jejich povaze označila následujícím způsobem: „paidotropní hodnocení“, „logotropní hodnocení“ a „nenamáhat se“. Pro tyto faktory jsou určující tyto charakteristiky.

Tabulka 6: Faktorová analýza k otázce č. 1

	Paidotropní hodnocení	Logotropní hodnocení	Nenamáhat se
Citlivost, pochopení	0,70		
Zajímavé hodiny	0,65		
Ochota	0,65		
Humor	0,64		
Kamarádský	0,62		0,40
Tolerantní	0,61		
Nenadržuje a není zasednutý	0,60		
Laskavost	0,59		
Férovost	0,56		
Tvořivost, různé metody	0,43	0,38	
Sympatie	0,39		
Důslednost		0,75	
Náročnost		0,70	
Přípravenost na hodinu		0,69	
Prísnost		0,65	
Odborné znalosti		0,62	
Nenáročnost		-0,57	
Hodně naučí		0,50	
Autorita		0,49	
Příjemný vzhled			0,82
Dává dobré známky		-0,40	0,56
Nenáladovost			0,00

Pro „paidotropní hodnocení“ jsou určujícími charakteristikami pedagoga citlivost a pochopení, zajímavé hodiny, ochota, humor, jistá vřelost ke studentům, tolerance, nenadržování, laskavost, férovost. Tvořivost, používání různých metod ve vyučování a sympatie nedosáhly tak vysokých hodnot, ale k tomuto faktoru se také pojí.

„Logotropní hodnocení“ sytí vlastnosti jako je důslednost, náročnost, připravenost na hodinu, přísnost, odborné znalosti, hodně naučí, do jisté míry také autorita. Zajímavým je, že nenáročnost dosáhla v tomto hodnocení vysoce záporných hodnot.

Pro faktor „nenamáhat se“ jsou určujícími charakteristikami příjemný vzhled a dávání dobrých známek. Kamarádství ke studentům dosáhla nižších hodnot, k tomuto faktoru ale také patří.

Tabulka 7: Popisná data k otázce č. 1, faktorová analýza, dívky / chlapci

		Počet	Průměr	Směrodatná odchylka	Maximum	Minimum
Paidotropní hodnoty	dívky	68	0,07	0,83	-2,51	1,41
	chlapci	76	-0,06	1,13	-4,35	1,57
	total	144	0,00	1,00	-4,35	1,57
Logotropní hodnoty	dívky	68	0,21	0,91	-3,10	1,83
	chlapci	76	-0,19	1,05	-4,17	2,39
	total	144	0,00	1,00	-4,17	2,39
Nenamáhat se	dívky	68	-0,15	1,00	-2,94	1,75
	chlapci	76	0,14	0,99	-2,35	2,11
	total	144	0,00	1,00	-2,94	2,11

Tabulka 8: Anova – otázka č. 1, faktorová analýza, dívky / chlapci

		Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměr čtverců	Průměr	Signifikance
Paidotropní hodnoty	mezi skupinami	0,6	1	0,60	0,60	0,44
	uvnitř skupin	142,4	142	1,00		
	Total	143,0	143			
Logotropní hodnoty	mezi skupinami	5,8	1	5,79	6,00	0,02
	uvnitř skupin	137,2	142	0,97		
	Total	143,0	143			
Nenamáhat se	mezi skupinami	3,0	1	3,01	3,05	0,08
	uvnitř skupin	140,0	142	0,99		
	Total	143	143			

Statisticky významný rozdíl mezi hodnocením dívek a chlapců byl zjištěn v případě faktoru týkajícího se žádoucích logotropních vlastností učitele ($p = 0,02$). Hodnoty, které logotropní hodnocení představuje, oceňují více dívky. Trend k významnosti mezi dívkami a chlapci byl zjištěn také u faktoru s pracovním názvem „nenamáhat se“ ($p = 0,08$). Vlastnosti, které jsou sycené tímto faktorem, preferují poněkud více chlapci. Z této analýzy to vypadá, že dívky bývají pečlivějšími studenty než chlapci, kteří mají podle těchto dat zase raději studium v klidu a preferují ležérnější přístup ze strany pedagogů. Možná je to ovlivněno tím, že u chlapců nastupuje puberta a s ní spojený rozvoj formálních logických operací zhruba o dva roky později a jsou v tomto věku osobnostně o něco méně zralí než dívky, ale také to tím být nemusí.

Tabulka 9: Popisná data k otázce č. 1, faktorová analýza, starší / mladší

		Počet	Průměr	Směrodatná odchylka	Maximum	Minimum
Paidotropní hodnoty	mladší	83	0,03	1,00	-3,52	1,57
	starší	61	-0,04	1,01	-4,35	1,54
	Total	144	0,00	1,00	-4,35	1,57
Logotropní hodnoty	mladší	83	-0,08	1,04	-4,17	2,39
	starší	61	0,12	0,93	-3,21	1,83
	Total	144	0,00	1,00	-4,17	2,39
Nenamáhat se	mladší	83	0,36	0,89	-2,94	2,11
	starší	61	-0,49	0,93	-2,35	2,10
	Total	144	0,00	1,00	-2,94	2,11

Tabulka 10: Anova – otázka č. 1, faktorová analýza, dívky / chlapci

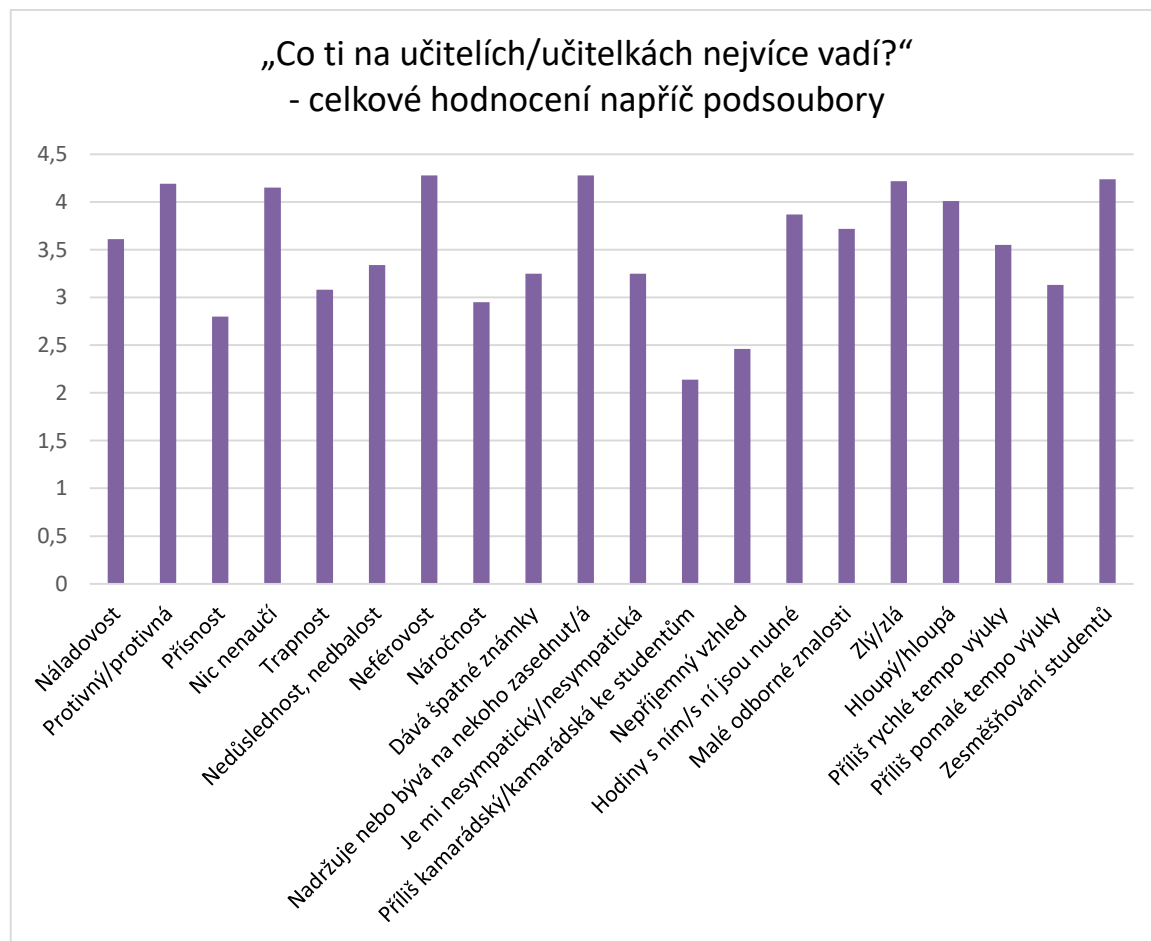
		Součet čtverců	Stupně volnosti	Průměr čtverců	Průměr	Signifikance
Paidotropní hodnoty	mezi skupinami	0,2	1	0,19	0,19	0,66
	uvnitř skupin	142,8	142	1,01		
	Total	143,0	143			
Logotropní hodnoty	mezi skupinami	1,4	1	1,41	1,41	0,24
	uvnitř skupin	141,6	142	1,00		
	Total	143,0	143			

Nenamáhat se	mezi skupinami	25,5	1	25,46	30,76	0,00
	uvnitř skupin	117,5	142	0,83		
	Total	143,0	143			

Ve srovnání mladších se staršími byl zjištěn statisticky významný rozdíl v preferenci charakteristik pedagoga, sycených faktorem s názvem „nenamáhat se“, které jsou významně více preferovány mladšími respondenty. ($p < 0,01$) a je výrazně více žádaný u mladších studentů. U paidotropních a logotropních hodnot nebyly ve vnímání mladších a starších studentů zjištěny statistické rozdíly.

Otázka č. 2: „Co ti na učitelích/učitelkách nejvíce vadí?“

Graf 4: Otázka č. 2 – celkové hodnocení napříč podsoubory

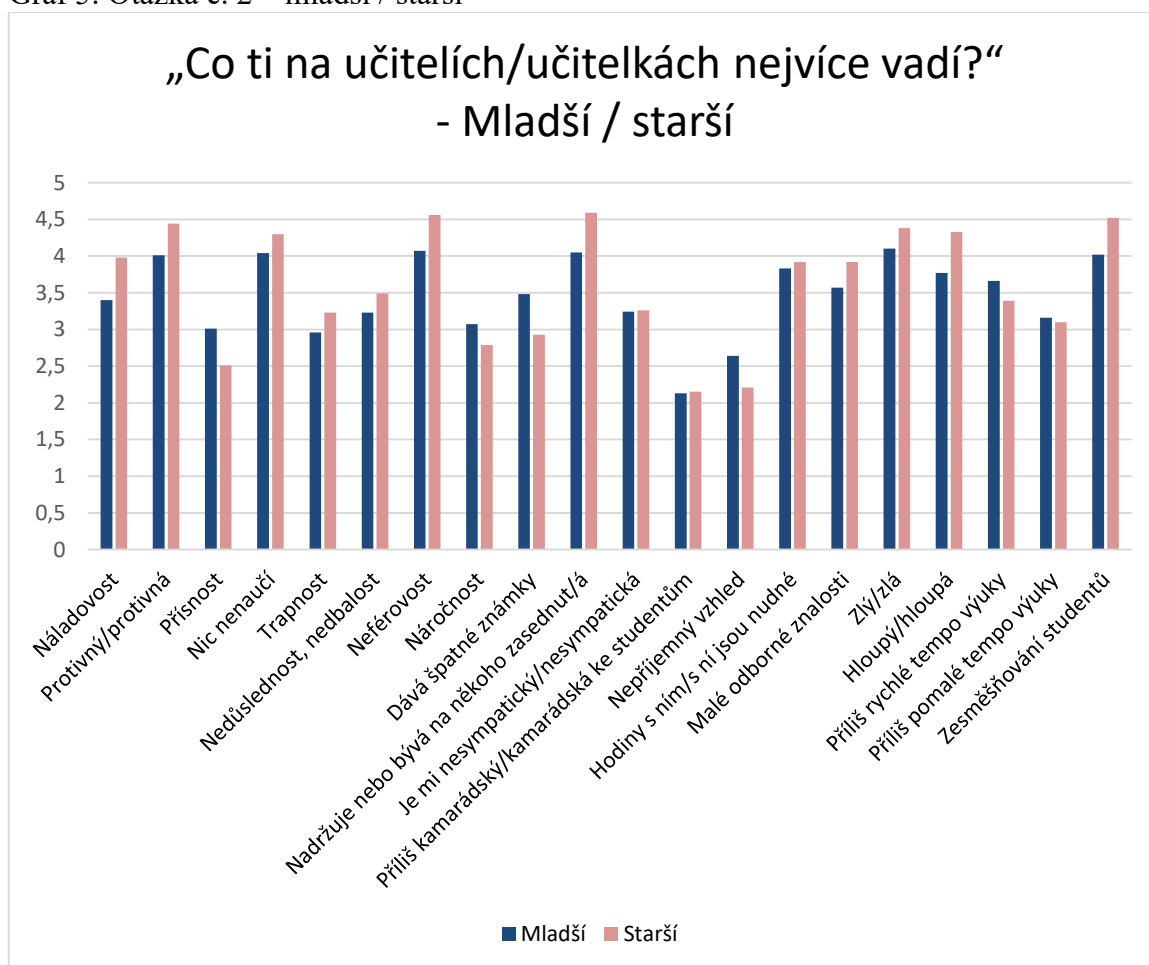


Nejvíce respondentům napříč jednotlivými podsoubory vadila na učitelích neférovost a to, když kantor někomu nadržuje nebo je na někoho zasednutý. Tyto dvě charakteristiky získaly stejné průměrné hodnocení, to je 4,28. Dále se jako nejvíce kritizovaná charakteristika učitele ukázalo zesměšňování studentů, následovalo to, když je pedagog zlý, protivný a teprve poté respondentům vadilo nejvíce to, když učitel nic nenaučí. Následovalo to, když je učitel hloupý, připravuje nudné hodiny a až poté se v žebříčku charakteristik, které studentům nejvíce na učitelích vadí, umístily malé odborné znalosti pedagoga.

Domnívám se, že tyto výsledky úzce korespondují se zjištěními z první otázky, tedy otázky po tom, čeho si studenti na učitelích nejvíce váží. Na základě dat zjištěných z tohoto výzkumu se zdá, že respondenti kladou důraz na osobnostní a morální vlastnosti a zásady pedagoga, a ač je pro ně důležité, aby byl v jejich očích chytrý a předal jim dostatek vědomostí, samo o sobě to nestačí. Dobrý učitel má být podle mnohých respondentů nejen chytrý, ale snad také moudrý a imponovat studentům svojí osobností. Myslím si, že spíš si budou studenti vážit učitele, který má mnohé mezery ve znalostech (a přizná to) než učitele s úctyhodnými vědomostmi, který je ale jinak neférový a protěžuje své oblíbenosti, zatímco své neoblíbenosti zesměšňuje.

Mladší / starší:

Graf 5: Otázka č. 2 – mladší / starší



Na základě výpočtu ANOVA je ve srovnání starších respondentů s mladšími statisticky významné, že těm starším na učitelích statisticky významně více vadily tyto charakteristiky učitele: náladovost ($p < 0,01$), když je protivný/protivná ($p = 0,02$), když nadřžuje nebo je na někoho zasednut/á ($p = 0,01$), když je hloupý/hloupá ($p = 0,01$) a když zesměšňuje studenty ($p = 0,02$). Vůbec nejvíce kritizovali starší respondenti nadřžování nebo zasednutí si na někoho, poté neférovost a dále zesměšňování studentů. Nejméně z nabídnutých vlastností starším respondentům vadilo, když je učitel až příliš kamarádský ke studentům nebo když je nepříjemného vzhledu.

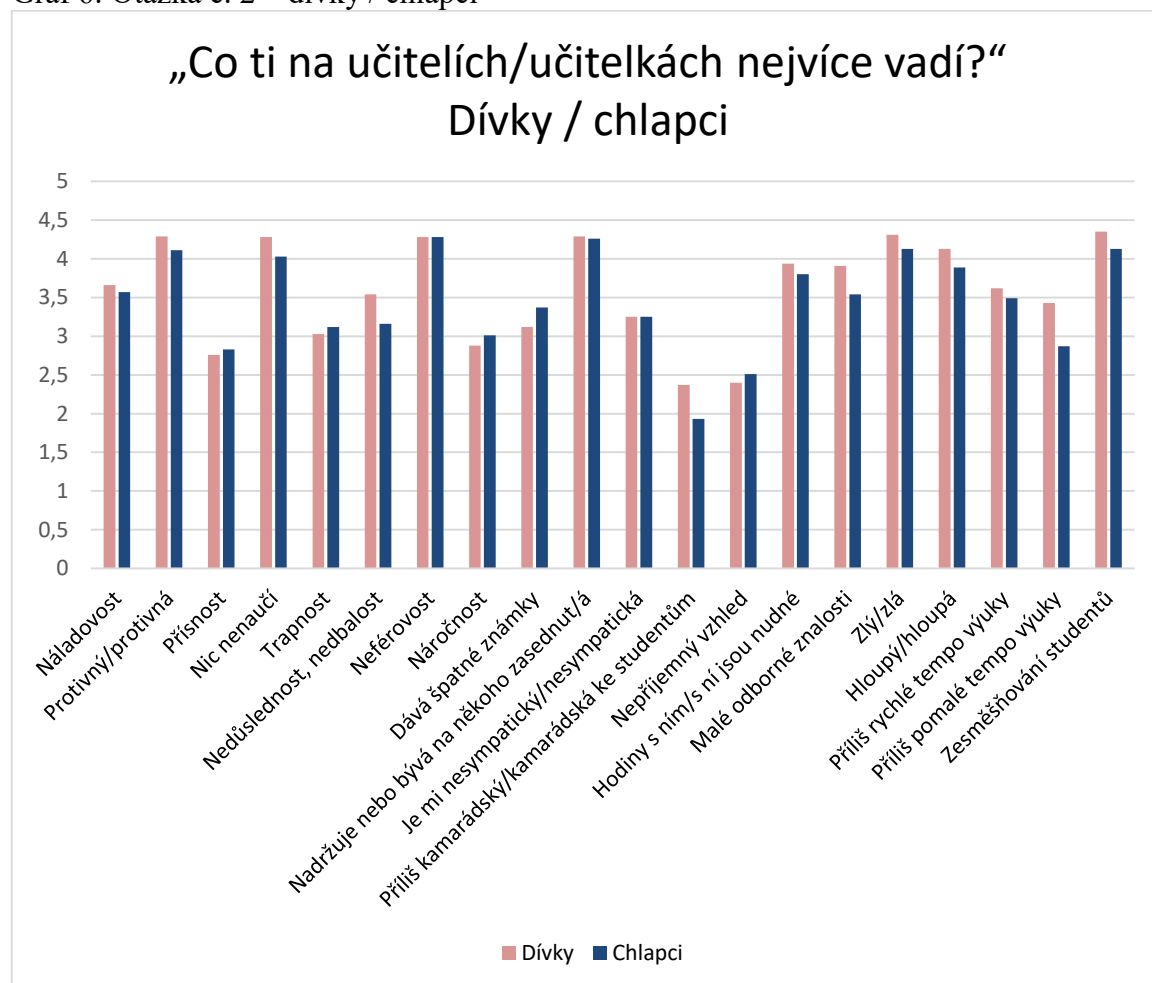
Tato zjištění potvrzují to, co už je nám známé z otázky na studenty oceňované vlastnosti pedagoga. Dobrý učitel musí být z pohledu studentů kvalitní osobnostními vlastnostmi a zásadami, které nejen, že vyžaduje od svých studentů, ale sám se jimi také

řídí. Znalosti, byť by je studentům uměl vyučující dobře předat, samy o sobě nestačí. Učitel si respekt u svých studentů vysluhuje celou svojí osobností, rozhodně si ho nevyslouží tím, že je bude zesměšňovat. Na základě těchto dat se domnívám, že studenti, zejména ti starší, vyžadují, aby to, co pedagog vyžaduje po svých studentech a to, jak sám jedná, nebylo v protipólu, ale naopak v souladu.

Mladším respondentům ve srovnání s těmi staršími statisticky významně více vadila na vyučujících přísnost ($p < 0,01$), dávání špatných známek ($p = 0,01$) a nepříjemný vzhled (0,03). Celkově byli nejvíce kritičtí vůči tomu, když je učitel zlý, neférový, nadřazuje nebo bývá na někoho zasednutý, když nic nenaučí. Jako celkově nejvíce irelevantní pro mladší respondenty vyšlo na základě výpočtu ANOVA to, když je učitel příliš kamarádský ke studentům. Domnívám se, že přátelskost učitele vnímají studenti vesměs kladně a, zvláště ti mladší, nemají pocit, že by takové přátelskosti mohlo být příliš, ani že by jim učitel, který se příliš snaží se svými studenty kamarádit, připadal trapný.

Dívky / chlapci:

Graf 6: Otázka č. 2 – dívky / chlapci



Ve srovnání s chlapci dívkám statisticky významně více vadila u pedagogů nedůslednost ($p = 0,04$), pokud je učitel ke studentům až příliš kamarádský ($p = 0,02$), malé odborné znalosti pedagoga ($p = 0,05$) a příliš pomalé tempo výuky ($p < 0,01$). Celkově nejhůře hodnotily v sestupném pořadí zesměšňování studentů, když je pedagog zlý, stejně negativně hodnotily, když je učitel protivný a když nadržuje nebo je na někoho zasednutý a dále stejně negativně ohodnotily neférovost a když kantor nic nenaučí. Úplně nejméně, i když ne tak málo jako chlapcům, dívkám vadilo, když je pedagog ke studentům příliš přátelský a když je nepříjemného vzhledu.

Chlapcům statisticky více než dívkám nevadilo na učitelích nic. Nejvíce kritičtí byli vůči neférovosti a tomu, když kantor nadržuje nebo je na někoho zasednutý. Jako irelevantní se pro chlapce ukázalo, když je učitel příliš kamarádský ke studentům, průměrnou hodnotu této charakteristice přičkli na číselné škále pouhých 1,93.

Na základě dat zjištěných výpočtem ANOVA je možné se domnívat, že respondenti chlapci jsou celkově vůči pedagogům méně kritičtí než dívky, naopak respondentky dívky možná kladou na učitele větší nároky a větší očekávání.

K otázce na to, co studentům nejvíce na učitelích vadí, mohli stejně jako u předchozí otázky respondenti charakteristiky doplnit, pokud jim nějaká chyběla a napsali následující vlastnosti. Vadí jim, když učitelé nevnímají své žáky, když nereagují na činnost studenta, když nejeví zájem o dění ve třídě, když určují takové tempo výuky, které se nepříznivě působí studentům, když dávají těžké testy a také, když testy dávají příliš často, když výrazně přetahují do přestávky, když zabavují studentům věci, když nepřiznají vlastní chybu, když své osobní problémy zatahují do školy a vybíjejí si zlost na studentech, když moc křičí, když vymýšlejí studentům přezdívky, když si myslí, že je jejich předmět nejdůležitějším ze všech, když se „vyžívají v nadvládě“, když jsou krutí, urážliví a mstiví, když nemají smysl pro humor („*nehumornost*“) nebo také když jsou převonění či „*když mají potové kola pod podpaží*“.

Faktorová analýza:

Z faktorové analýzy zaměřené na zjišťování obecné struktury rysů učitele, které studentům nejvíce vadí a jsou pro ně demotivační, byly na základě faktorové analýzy extrahovány faktory, které jsem označila souhrnně takto: „neférový, hloupý“, „přísný“ a „trapný“.

Tabulka 11: Faktorová analýza k otázce č. 2

	„Nespravedlivý, hloupý“	„Přísný“	„Trapný“
Nadržuje, je zasednut/á	0,85		
Zesměšňování studentů	0,83		
Hloupý/hloupá	0,81		
Neférovost	0,80		
Nic nenaučí	0,78		
Protivný/protivná	0,74	0,34	
Malé odborné znalosti	0,70		0,34
Zlý/zlá	0,70	0,46	
Nedůslednost	0,60		
Příliš pomalé tempo výuky	0,48		0,32
Nudné hodiny	0,44	0,35	
Přísnost		0,78	
Náročnost		0,78	
Dává špatné známky		0,74	
Antipatie	0,37	0,44	
Příliš rychlé tempo výuky	0,39	0,43	
Příliš kamarádský ke studentům			0,74
Nepříjemný vzhled		0,41	0,58
Trapnost	0,32		0,48
Náladovost	0,32		0,33

Pro faktor „nespravedlivý, hloupý“ jsou určujícími charakteristikami kantora nadržování a zasednutí si na někoho, zesměšňování studentů, je hloupý, jedná „nefěr“, nic nenaučí, je protivný, má malé odborné znalosti, je zlý, nedůsledný a nedbalý, jeho tempo výuky je příliš pomalé. Nižší sycení zde bylo zaznamenáno i u nudných hodin. Takový učitel jednak není dobrý svými znalostmi, není dostatečně kompetentní a zároveň je špatný charakterem. Rozhodně nemůže být svým studentům morálním vzorem.

Faktor „přísný“ určují vlastnosti jako je přísnost, náročnost, dávání špatných známek. Nižších, avšak pro tento faktor stále určujících hodnot dosáhly antipatie, příliš rychlé tempo výuky a malé odborné znalosti pedagoga. Takový učitel nemá zájem o své studenty. Nenaslouchá jim, nevnímá je, naopak si od nich drží odstup. Možná, že narážení na své nedostatky řeší tím, že trápí a ponižuje své svěřence.

Faktor „trapný“ je sycen vlastnostmi jako přílišná kamarádkost ke studentům, nepříjemný vzhled a trapnost. Jako kdyby se kantor snažil studentům vlichotit, být s nimi kamarád, ačkoliv oni o to nestojí a nad nějakou míru to snad ani není vhodné.

Pomocí vypočtu ANOVA byl statisticky významným ve srovnání dívek a chlapců zjištěn rozdíl u faktoru „trapný“ ($p = 0,04$). Vlastnosti, které jsou tímto faktorem syceny nejvíce, vadí statisticky více dívkám než chlapcům. Výsledky této analýzy pravděpodobně korespondují s faktorem „nenamáhat se“ z předchozí otázky, která byla zaměřena na preferované vlastnosti pedagoga. Vlastnosti sycené faktorem „nenamáhat se“ oceňovali více než dívky chlapci. Zatímco kantor, který je trapný, má nepříjemný vzhled a příliš se snaží přátelit se svými studenty, může být pro dívky hrozným, u chlapců může být přijímán třeba i relativně bezproblémově. Možná, že spíš než, že by byl dle názoru chlapců takový učitel trapný, si z jejich úhlu pohledu „na nic nehraje“. A možná, že na něm oceňují to zkrátka to, že toho po nich moc nechce.

Statisticky významný rozdíl byl dále zjištěn ve faktoru „nespravedlivý, hloupý“ ($p > 0,01$). Položky, které jsou tímto faktorem syceny, vyjadřují vlastnosti, které vadí více starším respondentům než mladším. Učitel, který nadřazuje a je na někoho zasednutý, zesměšňuje studenty, je protivný, zlý, hloupý, nespravedlivý, ale přitom nic nenaučí a nemá dostatečné odborné znalosti, takový učitel je zejména pro starší respondenty hůře přijímaným pedagogem. Je osobnostně nekoherentní, neucelený, možná také nevyzpytatelný. Není dobrým vzorem ani intelektem, ani chováním.

Ve srovnání mladších respondentů se staršími byla také zjištěna statisticky významná rozdílnost u faktoru „přísný“, jím sycené hodnoty jsou více než staršími respondenty poněkud hůře vnímány těmi mladšími. To už nám je z předchozího textu povědomé.

Otázka č. 3: „*Jak starý by měl být ideální učitel/ka? Proč?*“

U této otázky mohli respondenti napsat zcela konkrétní číslo nebo třeba věkové rozpětí, jak chtěli. Odpověď ve formě rozpětí byla častější.

15,3 % respondentů napříč všemi podsoubory uvedlo, že na věku učitele jim vůbec nezáleží. Mnozí další respondenti sice také uvedli, že jim na věku vyučujícího nezáleží, následovalo však „ale“ a k odpovědi připsali nějaké preference.

Tabulka 12: Ideální věk učitele

	Je mi to jedno v %	Celkem v %
Mladší	25,3	100
Starší	45,9	100
Napříč podsoubory	15,3	100

Zatímco 45,9 % starších respondentů uvedlo, že jim na věku pedagoga vůbec nezáleží a 54,1 % z nich uvedlo nějakou preferenci, pouhých 25,3 % mladších respondentů napsalo, že jim to je úplně jedno a 74,7 % nějakou preferenci uvedlo. Na základě těchto dat je tedy možné se domnívat, že starší respondenti nepovažují věk učitele za významný.

65,3 % ze všech respondentů (tj. 99,3 % z těch respondentů, kteří napsali, že jim na věku učitele nezáleží) uvedlo nejrozumnější věková spektra, avšak do padesáti let věku učitele. Pouze jedna dívka uvedla (to je 0,7 % ze všech respondentů), že preferuje starší učitele, konkrétně ve věku od čtyřiceti do sedmdesáti let a to z toho důvodu, že mají podle ní potřebné zkušenosti.

Překvapilo mne, jak studenti, zvláště ti mladší, vnímají věk. Co považují za mládí a co už je podle nich stářím. Aby podle některých dotazovaných studentů byl učitel mladý, musí být skutečně mladičký a hranice stáří bývá podle mnohých respondentů opravdu nízko. „*Učiteli by mělo být ideálně 25 – 40, aby nebyl příliš mladý, ani starý.*“ „*Mělo by mu být kolem třiceti. Neměl by být nejstarší, ale měl by mít zkušenost.*“

Vzhledem k tomu, jak pestrá věková rozpětí studenti zmiňovali, není podle mého mínění možné na základě těchto údajů určit přesný ideální věk. Nejvíce určeným byl však věk okolo třiceti let: „*Nesmí být hodně starý, ale zároveň aby měl praxi.*“ „*V této době bývají většinou příjemní, mají praxi, ale nejsou staří.*“ „*Má zkušenosti, ale také poměrně aktuální znalosti a smysl pro humor.*“ „*Mají už zkušenosti, ale nejsou mimo.*“

„Už má zkušenosti, ale ještě nehlopne.“ Nejčastějšími důvody pro toto věkové vymezení bylo to, že učitel už má potřebné zkušenosti, zároveň má však pro studenty pochopení, je jim ještě věkově relativně blízko.

Nejčastějšími důvody respondentů pro preferenci mladých učitelů bylo, že mladí mají podle dotazovaných studentů větší chuť učit, jsou většinou přátelštější, jsou otevření diskusi, jsou blíží studentům, mívají větší smysl pro humor a pochopení, využívají moderní techniku. „Většinou mladí jsou lepší, ale ne vždy.“

Otázka č. 4: „Ideální učitel by byl podle tebe muž, nebo žena? Proč?“

Většině dotazovaných studentů nezáleží na tom, zda je učitel muž, nebo žena. 75 % respondentů odpovědělo, že je jim to jedno, 13,9 % uvedlo, že mají raději, když je učí ženy, a 11,1 % respondentů napsalo, že jako učitele preferují muže.

Tabulka 13: Ideální pohlaví učitele

Ideální pohlaví učitele	Počet respondentů	Počet respondentů v %
Žena	20	13,9 %
Muž	16	11,1 %
Je mi to jedno	108	75 %

Podle šetření metodou analýzy rozptylu se pohlaví ideálního učitele nijak významně neliší ani podle věku ani podle pohlaví studentů. Srovnání těchto skupin tedy není zajímavé, co ale zajímavé je, to jsou jednotlivé důvody, které respondenti psali ke svým volbám. Všechny typy odpovědí se vyskytovaly napříč všemi pozorovanými skupinami (dívky / chlapci, mladší / starší). Tedy rozhodně se nedá říct, že dívky preferují ženy a chlapci muže nebo naopak.

Nejčastěji zmiňované důvody pro dané pohlaví učitele by se na základě analýzy dat daly shrnout následujícím způsobem. Nejvíce charakteristická očekávání od učitelky jsou taková, že ženy jsou empatičtější, lépe vysvětlují, jsou ochotnější, laskavější, hodnější, přívětivější, mívají větší pochopení, jsou trpělivější, tolerantnější, komunikativnější a také „mít učitelku“ je věcí zvyku: „jsem na ně zvyklý“.

Charakteristické pro očekávání od učitele – muže je, že nejsou tak náladoví jako ženy, neberou si věci tolik k srdci, mají větší autoritu a větší respekt, jsou větší pohodáři, víc naučí, je s nimi větší sranda, mají větší smysl pro humor, podnikají neobvyklé věci, lépe vysvětlují, jednají rázně nebo to, že: „*jsou mi sympatičtější*“.

Charakteristické pro argumentaci těch, kteří nepreferují žádné konkrétní pohlaví svého učitele/učitelky, je, že nezáleží na pohlaví, ale na konkrétních lidech, dobrý totiž může být i učitel i učitelka. Podle respondentů není důležité pohlaví, ale jaký kdo je, jaké má vlastnosti, jde o povahu a o přístup. „*Jestli je učitel muž, nebo žena je jedno, hlavně když nás něco naučí.*“ Obě pohlaví dokážou být podle studentů skvělými učiteli. Podle některých respondentů také záleží na předmětu nebo na školním stupni. Obecně není možné říct, jestli je lepší učitel, nebo učitelka, v některých školních předmětech se ale mohou preference studentů lišit. Stejně tak je podle některých respondentů třeba pro první třídu lepší učitelka a pro vyšší stupeň zase učitel. Celkově pohlaví učitele není něco, na čem by záleželo, poměr mužů a žen by měl být podle některých respondentů však na škole vyvážený: „*Nechtěla bych učitelský sbor pouze složený z žen. Ideální by bylo půl na půl.*“

Z tohoto šetření se zdá, že studenti se nedomnívají, že pohlaví by bylo něco, co by samo o sobě vytvářelo dobrého nebo naopak špatného učitele. Pohlaví k osobnosti každého člověka patří, bezpochyby se na osobnosti spolupodílí, jedná se ale jen o jeden z mnoha faktorů. Někteří respondenti sice uvedli, že jim na pohlaví učitele nezáleží, zároveň ale rovnou připsali, v čem je jedno pohlaví lepší než to druhé. Z odpovědí se zdá, že jsou vlastnosti (jak dobré, tak špatné), které jsou respondenty přisuzovány buď ženám, nebo mužům. Dotazovaní ale často psali, že ženy a muži ne nutně nějakí jsou, ale že nějakí bývají. Mnohdy k danému pohlaví připsali vlastnost, kterou s ním mají spojenou a která je pozitivní, mnohdy připsali negaci nějaké vlastnosti, kterou mají spojenou s tím druhým pohlavím. Například, že „*muži nejsou tak náladoví jako ženy*“. Z odpovědí studentů vyšlo najevo, že záleží na konkrétních lidech, ne jen na jejich pohlaví, zároveň je ale podle mnoha respondentů dobré, aby se pedagogický sbor neskládal jen ze samých žen nebo ze samých mužů, ale byl vyvážený i po této stránce.

Otázka č. 5: „Je nějaký učitel/ka, kterého/kterou máš jako pedagoga rád, i když nemáš rád předmět, který vyučuje?“ + Otázka č. 6: „Představ si své oblíbené předměty. Je mezi nimi nějaký, který vyučuje učitel/ka, kterého/kterou nemáš rád?“

Na otázky č. 5 a č. 6 vybírali respondenti odpověď z možností Ano / Ne. Zajímalo mě, nakolik (a jestli vůbec) se vyskytuje to, že student nemá rád předmět, ale má rád vyučujícího, který daný předmět vyučuje a také naopak, nakolik je běžné, že student má rád předmět, ačkoliv nemá rád vyučujícího tohoto předmětu.

Nejen na základě prostudované literatury¹⁰ se domnívám, že pokud nás učí námi neoblíbený učitel, můžeme snadno získat averzi také k předmětu, který daný pedagog vyučuje. Tento vliv je však vzájemný a může tomu být také tak, že pokud máme neradi nějaký školní předmět, může to negativně ovlivnit náš postoj k učiteli, který daný předmět učí. Také naopak tomu může být. Pokud máme rádi učitele, můžeme začít mít rádi také jím vyučovaný předmět, ačkoliv tomu tak dříve nebylo. A pokud máme rádi konkrétní školní předmět, může to pozitivně ovlivnit náš vztah k učiteli, který tento předmět vyučuje.

Tabulka 14: Mám rád učitele, i když nemám rád předmět, který vyučuje

	Četnost	Četnost v %
Ano	127	88,2
Ne	17	11,8
Celkem	144	100

Na otázku, jestli je nějaký učitel, kterého mají studenti rádi, i když nemají rádi předmět, který vyučuje, odpovědělo celých 88,2 % respondentů kladně a jen 11,8 % záporně.

Tabulka 15: Mám rád předmět, i když nemám rád učitele, který ho vyučuje

	Četnost	Četnost v %
Ano	104	72,2
Ne	40	27,8
Celkem	144	100

¹⁰ O tomto jevu píše například Nelešovská (2005) nebo Kouhoutek, Ouroda (2000).

Na otázku, zda mají studenti nějaký oblíbený předmět, ačkoliv ho vyučuje učitel, kterého nemají rádi, odpovědělo kladně o něco málo méně respondentů než na předchozí otázku, pořád však poměrně velká část dotazovaných. 72,2 % dotazovaných studentů uvedlo, že ano a 27,8 % respondentů, že ne.

Necelých 28 % respondentů odpovědělo záporně na otázku, zda mají rádi učitele, i když nemají rádi předmět, který vyučuje a méně než 12 % odpovědělo na otázku, zda mají rádi učitele, i když nemají rádi jím vyučovaný předmět, že nikoliv. To je rozdíl více než dvojnásobný. Můžeme se tak domnívat, že je zřejmě větší riziko, že neoblíbený učitel znechutí vyučovaný předmět, než že neoblíbený předmět pokazí vztah k učiteli.

Podle výpočtu ANOVA není u těchto otázek zjištěna statistická významná rozdílnost mezi jednotlivými podsoubory respondentů. Ani mezi dívkami a chlapci a ani mezi mladšími a staršími.

Na základě zjištěných dat usuzuji, že vztah k učiteli a ke školnímu předmětu na sebe vzájemně působí, ale není pravidlem, že by se musely determinovat.

Otázka č. 7: „Setkal ses už někdy s učitelem/učitelkou, kterého/kterou považuješ za ideálního/ideální? Pokud ano, co ho/jí dělalo ideálním/ideální? Rozepiš se, prosím, co nejpodrobněji.“

Závěrečná otázka dotazníku byla otevřená. Nejprve mne zajímalo, nakolik se vůbec respondenti domnívají, že se někdy v životě setkali s ideálním učitelem a potom jsem chtěla vědět, co bylo určujícím, díky čemu byl daný učitel podle studentů ideálním.

Tabulka 16: Setkal/a jsem se s učitelem/učitelkou, kterého/kterou považuji za ideálního/ideální

	Počet respondentů	Počet respondentů v %
Ano, setkal/a	92	63,9
Ne, nesetkal/a	52	36,1
Celkem	144	100

Na otázku, zda se respondenti někdy setkali s učitelem, kterého považují za ideálního, odpovědělo 63,9 % dotazovaných studentů, že ano a 36,1 %, že ne.

Mezi podsoubory dívek a chlapců nebyla na základě výpočtu ANOVA u této otázky zjištěna statisticky významná rozdílnost, byla však zjištěna mezi podsoubory mladších a starších studentů ($p > 0,01$).

Mladší respondenti statisticky významně více než ti starší odpověděli, že se setkali s učitelem, kterého považují za ideálního. V něčem se to může jevit jako poněkud paradoxní zjištění, vezmeme – li v potaz, že mladší studenti přeci chodí do školy kratší dobu a v životě potkali méně učitelů. Tím, s kolika učiteli se zatím setkali, to tedy není. Domnívám se, že je to dáno vývojově. Studenti v mladším věku nejsou tak kritičtí jako později v době dospívání a myslím si, že na dospělé, konkrétně na učitele, nemají tak velké požadavky jako jejich starší spolužáci. Kritičnost je pro období dospívání zásadní vlastnost a má svůj význam, v prvních letech školní docházky tomu tak ale není. Naopak, na začátku svých školních let mívají děti nekriticky kladný vztah k učitelům. Co řekne paní učitelka, to je správné a je to tak. Kohoutek a Ouroda (2000) uvádějí, že v tomto kontextu se jedná o nezdůvodněnou autoritu a s přibývajícím věkem je potřeba, aby byla vystřídána autoritou zdůvodněnou. Dospívající studenti jsou kritičtí ke všemu a ke všem (včetně sebe samých) a v tom, co učitel říká, potřebují vidět smysl. To, co kantor řekne, už nepřijímají automaticky. Zatímco děti respektují učitele zcela samozřejmě, v období dospívání už to automatickým není (Vágnerová, 2014).

„Co je to, co daného učitele/učitelku dělalo ideálním/ideální?“

Pokud studenti uvedli, že se setkali s ideálním učitelem, na základě čeho byl podle nich daný učitel ideálním? Metodou vyhodnocení dat pro tuto otázku byl zvolen chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Odpovědi byly nejprve několikrát čteny a následně byly rozděleny do tří kategorií, které se mezi odpověďmi vyskytovaly. Ty pak byly zpracovány pomocí chí - kvadrátu (dívký / chlapci, mladší / starší).

Kategorie byly zvoleny následujícím způsobem:

- 1) Znalosti - Do této kategorie patří zejména odborné znalosti, chytrost, dobrý přehled.
- 2) Osobnostní vlastnosti – Nejčastěji zmiňovanými osobnostními vlastnostmi byla tolerance, smysl pro humor, smysl pro spravedlnost a vlídnost.
- 3) Edukativní schopnosti – Do této kategorie patří především to, že učitel hodně naučí, připravuje zajímavé hodiny a je dobře připravený na hodinu.

Tabulka 17: Kategorie pro chí – kvadrát

1	2	3
12	76	59

Tabulka 18: Chí – kvadrát, dívky / chlapci

	Dívky	Chlapci	
1	7	5	12
2	42	34	76
3	30	29	59
	79	68	147

Tabulka 19: Chí – kvadrát, dívky / chlapci, v %

	Dívky v %	Chlapci %
1	9	7
2	53	50
3	38	43
Celkem v %	100	100

U dívek byly nejocetovanějšími charakteristikami učitele v 53 % případů osobnostní vlastnosti, ve 38 % případů edukativní schopnosti a v 9 % znalosti. U chlapců jsou data velmi podobná jako u dívek. Nebyla zde zjištěna statistická významnost.

Tabulka 20: Chí – kvadrát, mladší / starší

	Mladší	Starší	
1	6	6	12
2	55	21	76
3	41	18	59
	102	45	147

Tabulka 21: Chí – kvadrát, mladší / starší, v %

	Mladší v %	Starší v %
1	6	13
2	54	47
3	40	40
Celkem v %	100	100

Hodnoty:

- Pro dělení na základě pohlaví a $\alpha = 0,05$ ($\chi^2 = 0,36$; 2 stupně volnosti; $p = 0,08$)
- Pro dělení na základě věku ($\chi^2 = 4,48$; 2 stupně volnosti; $p = 0,11$)

U mladších respondentů byly tím, co dělalo učitele ideálním v 54 % případů charakteristiky osobnostních vlastností, ve 40 % charakteristiky edukativních schopností a v 6 % případů charakteristiky patřící do první kategorie, tedy do znalostí. U starších respondentů byly určujícími charakteristikami ideálního učitele ve 47 % případů osobnostní vlastnosti, ve 40 % edukativní schopnosti a ve 13 % procentech znalosti.

Celkově napříč všemi podsoubory byly jako nejčastěji uváděné charakteristiky ideálního učitele ty patřící do druhé kategorie (osobnostní vlastnosti), dále třetí kategorie (edukativní schopnosti) a nejméně byly zastoupeny vlastnosti z první kategorie (znalosti). Kromě podsouboru starších studentů, kde ve 13 % případů respondenti označili za určující vlastnosti ideálního pedagoga znalosti, bylo jinak zastoupení první kategorie vždy do deseti procent.

Vzhledem k tomu, že na danou otázku odpovídali pouze ti, kteří se setkali s učitelem, kterého považují za ideálního, došlo ke snížení počtu respondentů. Stejně tak výpočtem hodnoty chí – kvadrátu a p – hodnot nelze nalezené vztahy mezi proměnnými považovat za spolehlivě statisticky významné. Zajímavým poznatkem však pro nás může být, že výborné znalosti a otázka intelektu nejsou tím, na základě čeho by respondenti považovali učitele za ideálního, ale že se jedná v první řadě o jeho osobnostní vlastnosti. To, domnívám se, může být zvlášť pro začínající učitele povzbuzujícím, protože se není třeba obávat toho, co vše ještě začínající učitel neumí a nezná. To je možné se postupně doučit. Zároveň může být toto zjištění podnětem k tomu, že vedle soustavného vzdělávání by pedagog měl pečovat také o svůj osobnostní a charakterový rozvoj.

5.8. Diskuse

Předmětem této kapitoly je postupné porovnání výsledků s hypotézami, které jsem stanovila na začátku praktické části.

Hypotéza č. 1) *Dívky a chlapci hodnotí učitele jinak, preferují jiné vlastnosti.*

Tato hypotéza se v mnoha ohledech potvrdila. Dívky a chlapci nenahlíží na učitele stejně. Podle výpočtu ANOVA vyšlo například jako statisticky významné, že dívky více než chlapci oceňovaly u kantorů důslednost, zajímavé hodiny a když pedagog nikomu nenadržuje a na nikoho není zasednutý. Tendenci k významnosti mezi skupinami měla také dívkami více ceněná připravenost na hodinu. Chlapci oproti dívkám významně více oceňovali na učitelích toleranci a tendenci k významné rozdílnosti mělo to, že chlapci více oceňovali dávání dobrých známek a příjemný vzhled učitele (zřejmě zejména učitelky). Obecně je možné shrnout, že dívky dávaly jednotlivým charakteristikám učitele větší váhu než chlapci.

To, co studentům na učitelích naopak nejvíce vadí, je podle dat zjištěných metodou analýzy rozptylu u dívek statisticky významně více než u chlapců nedůslednost, přílišná kamarádkost vůči studentům, malé odborné znalosti a příliš pomalé tempo výuky. Chlapcům oproti tomu statisticky více než dívkám nevadilo na učitelích nic.

Usuzuji, že na základě těchto dat je možné se domnívat, že chlapci jsou vůči pedagogům méně kritičtí než dívky a naopak že dívky možná kladou na učitele větší nároky a větší očekávání.

Hypotéza č. 2) *Mladší (v celé praktické části této diplomové práce jsou mladšími studenty myšleni studenti nižšího stupně gymnázia) a starší studenti (v této práci jsou jimi za ně považováni studenti vyššího stupně gymnázia či střední školy) hodnotí učitele odlišným způsobem.*

Také tato hypotéza byla potvrzena. Ve srovnání s mladšími studenty ti starší na svých učitelích statisticky významně více oceňovali kvality učitele jako je nenáladovost, férovost a autorita. Mladší respondenti statisticky významně více oproti starším oceňovali dávání dobrých známek, příjemný vzhled pedagoga kamarádkost ke studentům. Starší respondenti na učitelích nejvíce oceňovali férovost a mladší to, když pedagogové

nenadržují a nejsou zasednutí. Na základě tohoto šetření usuzuji, že respondenti napříč podsoubory mají smysl pro spravedlnost. Obě věkové skupiny daly stejnou váhu tomu, když učitel hodně naučí, obě skupiny to cenily velmi vysoce, avšak ani pro jednu z nich to podle tohoto výzkumu není tím nejzásadnějším. Domnívám se, že to je zajímavým zjištěním.

Charakteristiky učitele, které na základě výpočtu ANOVA statisticky významně více než starším respondentům vadily mladším, byly přísnost, dávání špatných známek či nepříjemný vzhled. Statisticky významně více než mladším respondentům vadily starším respondentům například charakteristiky učitele, jako je náladovost, když je protivný/protivná, když nadržuje nebo je na někoho zasednut/á, když je hloupý/hloupá a když zesměšňuje studenty. Na základě získaných dat jsem došla k závěru, že studenti (zejména ti starší) chtějí, aby to, co pedagog po svých studentech vyžaduje a to, jak sám jedná, nebylo v protipólu, ale naopak v souladu. Učitel by neměl být nepředvídatelným nebo zákeřným.

Hypotéza č. 3) *Vztah k učiteli ovlivňuje vztah k předmětu, který daný učitel vyučuje.*

Na základě zjištěných dat usuzuji, že vztah k učiteli a ke školnímu předmětu na sebe vzájemně působí, ale není pravidlem, že by se musely determinovat. Dále na základě těchto dat předpokládám, že je větší riziko znechucení vyučovaného předmětu neoblíbeným učitelem než pokažení vztahu k učiteli neoblíbeným předmětem. U otázek, které se týkaly této hypotézy, nebyla výpočtem ANOVA zjištěna statistická významná rozdílnost mezi jednotlivými podsoubory respondentů.

Hypotéza č. 4) *Věk studentů také ovlivňuje to, jakého pohlaví by podle nich měl být ideální učitel/ka. Zatímco mladší studenti často preferují jedno pohlaví před druhým, starším studentům je to více jedno.*

Tato hypotéza se oproti předchozím stanoveným hypotézám na základě šetření metodou analýzy rozptylu nepotvrdila. Dle výsledků tohoto šetření se pohlaví ideálního učitele nijak významně neliší ani podle věku ani podle pohlaví studentů. Všechny typy odpovědí se vyskytovaly napříč všemi podsoubory (dívky / chlapci, mladší / starší) a tudíž

není možné na základě získaných dat určit, že by například dívky preferovaly učitelky - ženy a chlapci učitele - muže nebo naopak, ani nelze tvrdit, že by mladší studenti preferovali jiné pohlaví učitele než starší studenti.

Závěr

V teoretické části této diplomové práce s názvem „Osobnost učitele v pojetí studentů“ jsem se nejprve zabývala osobností učitele. Na základě prostudované literatury jsem popsala některé vybrané typologie učitele, etapy učitelské profese a to, jaká specifika jednotlivé etapy obnášejí. Pokusila jsem se popsat některé z mnoha faktorů, které mají na osobnost pedagoga vliv. Dále jsem se věnovala roli učitele, tomu, co učitelská profese obnáší, co k ní patří, včetně zátěže, která je s výkonem této profese spojena. Nastínila jsem problematiku syndromu vyhoření u učitelů. Následovala témata pedagogické komunikace a vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem. Pokusila jsem se popsat, jaké faktory mohou tento vztah ovlivňovat a jak může pedagog o tento vztah pečovat. Důvodem zvoleného tématu bylo to, že se domnívám, že osobnost učitele a vztah mezi ním a jeho žáky je zcela zásadním pro celý edukační proces a také že má veliký vliv na to, jaký vztah zaujmou studenti ke vzdělávání a učení jako takovému.

Empirická část práce byla soustředěna na kvantitativní výzkum realizovaný formou dotazníků mezi sto čtyřiceti čtyřmi studenty ve věku od jedenácti do dvaceti let. Dotazník tvořily jak uzavřené, tak otevřené otázky. Pomocí tohoto výzkumného šetření jsem chtěla zjistit, jak studenti nahlíží na osobnost učitele. Co je pro ně na učitelích důležité, co na nich oceňují, čeho si na nich váží, ale také naopak, co studentům na učitelích nejvíce vadí. Zajímalo mne, do jaké míry vztah studenta k učiteli ovlivňuje vztah k jím vyučovanému předmětu. Dále jsem chtěla zjistit, jak se od sebe liší vnímání učitele mladšími studenty od starších a také v čem se liší, jak hodnotí učitele dívky a jak chlapci. Na základě dat zjištěných metodou analýzy rozptylu, exploratorní faktorové analýzy a chí - kvadrátu se ukázalo, že dívky a chlapci nevnímají učitele totožným způsobem a také, že vnímání učitele mladšími a staršími studenty se liší.

Jako možné rozšíření tohoto výzkumu považuji porovnání vnímání osobnosti učitele studenty z různých typů škol či provedení výzkumného šetření mezi větším počtem respondentů.

Myslím si, že by tato práce mohla posloužit jako zdroj užitečných informací jak pro studenty pedagogiky, tak také jako podnět k zamyšlení pro ty, kteří se učitelství již věnují.

Seznam použité literatury

Monografie:

BLÁHA, Karel, ŠEBEK, Michael. *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2014.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.

HEBÁK, Petr a kol. *Vícerozměrné statistické metody* (3). Druhé přepracované vydání, Praha: Informatorium, 2007.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014.

KEBZA, Vladimír, ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. Druhé, rozšířené a doplněné vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003.

KOHOUTEK, Rudolf, OURODA, Karel. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 2000.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005.

POLÁČEK, Karel. *Bylo nás pět*. AbecedaMedia, 2016.

PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.

PRŮCHA, Jan. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2017.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Druhé doplněné vydání, Praha: Portál, 2008.

STARÝ, Karel: *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. První dotisk druhého, rozšířeného a přepracovaného vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014.

Články:

ANDRYS, Ondřej. *Několik poznámek k podpoře začínajících učitelů*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing, 2018, 15(7-8), 3-16.

EGER, Ludvík a Jan ČERMÁK. *Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů*. Pedagogika. 2000, 50(1), 65-69.

KALHOUS, Zdeněk a HORÁK František. *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. Pedagogika. 1996, 46(3), 245-255.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Učitel začátečník. Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2001, 7(7), 14-15.

PIKÁLKOVÁ, Simona. *Přístup k učitelské profesi v Česku a Evropě: kariéra, podmínky, podpora*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: Josef Král 1883-, 2019, 122(3), 21-24.

PTÁČEK, Radek a kol. *Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol*. Česká a slovenská psychiatrie: časopis České psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrickej spoločnosti SLS. Praha: Česká lékařská společnost J. E. Purkyně, 2018, 114(5), 199-204.

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. *Nesnadná cesta k učitelské profesi: v čem může začínajícím pedagogům pomoci škola a kde je nutná podpora státu*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: Josef Král 1883-, 2018, 121(4), 4-7.

Elektronické zdroje:

BOČEK, Jan. *Detailní data o platech, odměnách a věku učitelů: systém motivuje padesátníky a odhání mladé.* iRozhlas, 2017. [online] Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/detailni-data-o-platech-odmenach-a-veku-ucitelu-system-motivuje-padesatniky-a_1706300600_jab [Citace: 22.5.2019]

ČERVOVÁ, Lubomíra. Analýza rozptylu – metoda nepostradatelná v analýze dat již téměř 100 let. Acrea, 2018. [online] Dostupné z: <https://kurzstatistiky.cz/analyza-rozptylu/> [Citace: 22.6.2019]

HARMAN, Radoslav. *Faktorová analýza.* CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny, Masarykova univerzita, 2017. [online] Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/FAKTOROV%C3%81%20ANAL%C3%9DZA> [Citace: 22.6.2019]

Informace o DVPP: další vzdělávání pedagogických pracovníků. Rozcestník pro pedagogické pracovníky. [online] Dostupné z: <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/96?idCategory=96> [Citace: 29.5.2019]

KARTOUS, Bohumil. *Žijeme v představě, že učení dětí je podřadná práce.* Universitas, 2018. [online] Dostupné z: <https://www.universitas.cz/forum/1424-zijeme-v-predstave-ze-uceni-deti-je-podradna-prace> [Citace: 30.5.2019]

LIOLIASOVÁ, Pavla. *Syndrom vyhoření trápí každého pátého českého pedagoga. Nezvládají například oddělit osobní a profesní život.* iRozhlas, 2018. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38844/> [Citace: 29.5.2019]

Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi> [Citace: 22.5.2019]

Polovině učitelů hrozí vyhoření. Na vině je nízká prestiž profese i potíže s rodiči žáků. ČT24, 2018. [online] Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2385268-polovine-ucitelu-hrozi-vyhoreni-na-vine-je-nizka-prestiz-profese-i-potize-s-rodici> [Citace: 29.5.2019]

POVOLNÝ, David. *Jen víc peněz školství nespasí. Učitelé potřebují větší důvěru.* Magazín M, 2017. [online] Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/9840-jen-vic-penez-skolstvi-nespasi-ucitele-potrebuji-vetsi-duveru> [Citace: 13.4.2019]

Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit. Scio, 2016. [online] Dostupné z: <https://www.scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf> [Citace: 13.4.2019]

Pygmalion. Divadlo na Vinohradech, 2016.[online] Dostupné z: <https://www.divadlonavinohradech.com/divadelni-hra/Pygmalion> [Citace: 4.6.2019]

Teachers. Organisation for Economic Co – operation and Developement, 2018. [online] Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/teachers.htm> [Citace: 18.2.2019]

Teachers by age (indicator). Organisation for Economic Co – operation and Developement, 2016. [online] Dostupné z: <https://data.oecd.org/teachers/teachers-by-age.htm> [Citace: 18.2.2019]

VESELOVSKÝ, Martin. *Učitel konečně bere víc než prodavač Lidlu! Ale uživí se v Česku? Shrnuje Veselovský.* DVTV, 2019. [online] Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/ucitel-konecne-bere-vic-nez-prodavac-lidlu-ale-uzivi-se-v-ce/r~a11615d8523611e9b5e8ac1f6b220ee8/> [Citace: 29.4.2019]

Vyhláška č. 263 / 2007. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38844/> [Citace: 13.5.2019]

Ženy a muži v datech – 2017. Český statistický úřad, 2017. [online] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/zeny-a-muzi-v-datech-2017> [Citace: 22.5.2019]

Encyklopedie a slovníky:

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. 6. vydání. Praha: Portál, 2009.

VOKURKA, Martin, HUGO, Jan. *Velký lékařský slovník*. 9., aktualizované vyd. Praha: Maxdorf, 2009. Jessenius. Výkladový slovník.

Soupis příloh

Soupis příloh, které jsou součástí samotného textu:

Tabulka 1: Složení výzkumného vzorku	44
Tabulka 2: Popisná data k otázce č. 1, mladší / starší	52
Tabulka 3: Anova – otázka č. 1, mladší / starší	52
Tabulka 4: Popisná data k otázce č. 1, dívky / chlapci	55
Tabulka 5: Anova k otázce č. 1, dívky / chlapci	55
Tabulka 6: Faktorová analýza k otázce č. 1	58
Tabulka 7: Popisná data k otázce č. 1, faktorová analýza, dívky / chlapci	59
Tabulka 8: Anova – otázka č. 1, faktorová analýza, dívky / chlapci	59
Tabulka 9: Popisná data k otázce č. 1, faktorová analýza, starší / mladší	60
Tabulka 10: Anova – otázka č. 1, faktorová analýza, dívky / chlapci	60
Tabulka 11: Faktorová analýza k otázce č. 2	66
Tabulka 12: Ideální věk učitele	68
Tabulka 13: Ideální pohlaví učitele	69
Tabulka 14: Mám rád učitele, i když nemám rád předmět, který vyučuje	71
Tabulka 15: Mám rád předmět, i když nemám rád učitele, který ho vyučuje	71
Tabulka 16: Setkal/a jsem se s učitelem/učitelkou, kterého/kterou považuji za ideálního/ideální	72
Tabulka 17: Kategorie pro χ^2 – kvadrát	74
Tabulka 18: χ^2 – kvadrát, dívky / chlapci	74
Tabulka 19: χ^2 – kvadrát, dívky / chlapci, v %	74
Tabulka 20: χ^2 – kvadrát, mladší / starší	74
Tabulka 21: χ^2 – kvadrát, mladší / starší, v %	75
Graf 1: Celkové hodnocení napříč podsoubory – otázka č. 1	51
Graf 2: Otázka č. 1 – mladší / starší	53
Graf 3: Otázka č. 1 – dívky / chlapci	56
Graf 4: Otázka č. 2 – celkové hodnocení napříč podsoubory	61
Graf 5: Otázka č. 2 – mladší / starší	63
Graf 6: Otázka č. 2 – dívky / chlapci	64

Soupis příloh, které nejsou součástí samotného textu:

Příloha č. 1: Dotazník

OSOBNOST UČITELE V POJETÍ STUDENTŮ

Pohlaví:

Věk:

Typ školy: nižší stupeň gymnázia, vyšší stupeň gymnázia, SŠ, jiná

Třída:

1) **Čeho si na učitelích/učitelkách vážíš? Co na učitelích učitelích/učitelkách oceňuješ?** Zakroužkuj vždy jednu možnost na číselné škále.

	5	4	3	2	1
	Hodně	Dost	Středně	Trochu	Vůbec
Laskavost	5	4	3	2	1
Přísnost	5	4	3	2	1
Humor	5	4	3	2	1
Odborné znalosti	5	4	3	2	1
Je mi sympatický/sympatická	5	4	3	2	1
Přípravenost na hodinu	5	4	3	2	1
Důslednost	5	4	3	2	1
Náročnost	5	4	3	2	1
Nenáročnost	5	4	3	2	1
Nenáladovost	5	4	3	2	1
Férovost	5	4	3	2	1
Autorita	5	4	3	2	1
Hodně naučí	5	4	3	2	1
Zajímavé hodiny	5	4	3	2	1
Dává dobré známky	5	4	3	2	1
Příjemný vzhled	5	4	3	2	1
Kamarádský/kamarádká ke studentům	5	4	3	2	1
Tolerantní	5	4	3	2	1
Ochota	5	4	3	2	1
Tvořivost, používá různé metody	5	4	3	2	1
Citlivost, pochopení	5	4	3	2	1
Nenadržuje ani není na nikoho zasednut/á	5	4	3	2	1

Pokud ti v nabídce možností, čeho si na učitelích/učitelkách nejvíce vážíš, něco chybí, můžeš to sem připsat :

5 4 3 2 1

2) Co ti na učitelích/učitelkách nejvíce vadí?

Zakroužkuj vždy jednu možnost na číselné škále.

	5 Hodně	4 Dost	3 Středně	2 Trochu	1 Vůbec
Náladovost	5	4	3	2	1
Protivný/protivná	5	4	3	2	1
Přísnost	5	4	3	2	1
Nic nenaučí	5	4	3	2	1
Trapnost	5	4	3	2	1
Nedůslednost, nedbalost	5	4	3	2	1
Neférovost	5	4	3	2	1
Náročnost	5	4	3	2	1
Dává špatné známky	5	4	3	2	1
Nadržuje nebo bývá na někoho zasednut/á	5	4	3	2	1
Je mi nesympatický/nesympatická	5	4	3	2	1
Příliš kamarádský/kamarádská ke studentům	5	4	3	2	1
Nepříjemný vzhled	5	4	3	2	1
Hodiny s ním/s ní jsou nudné	5	4	3	2	1
Malé odborné znalosti	5	4	3	2	1
Zlý/zlá	5	4	3	2	1
Hloupý/hloupá	5	4	3	2	1
Příliš rychlé tempo výuky	5	4	3	2	1
Příliš pomalé tempo výuky	5	4	3	2	1
Zesměšňování studentů	5	4	3	2	1

Pokud ti v nabídce možností, co ti na učitelích/učitelkách nejvíce vadí, něco chybí, můžeš to sem připsat:

5 4 3 2 1

- 3) Jak starý/stará by měl/a být ideální učitel/učitelka? Proč?**
- 4) Ideální učitel/učitelka by podle tebe byl/a muž, nebo žena? Proč?**
- 5) Je nějaký učitel/a, kterého/kterou máš jako pedagoga rád, i když nemáš rád předmět, který vyučuje?**
Ano / Ne
- 6) Představ si tvé oblíbené předměty. Je mezi nimi nějaký, který vyučuje učitel/a, kterého/kterou nemáš rád?**
Ano / Ne
- 7) Setkal ses už někdy s učitelem/učitelkou, kterého/kterou považuješ za ideálního/ideální? Pokud ano, co ho/jí dělalo ideálním/ideální? Rozepiš se, prosím, co nejpodrobněji.**

Moc děkuji za vyplnění!

Abstrakt

Diplomová práce s názvem „Osobnost učitele v pojetí studentů“ je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola je zaměřena na osobnost učitele. Popisuje některé typologie osobnosti učitele, jednotlivé etapy učitelské profese, vybrané faktory, které osobnost učitele ovlivňují. Druhá kapitola je orientována na roli učitele, na náplň jeho pracovní činnosti, na pracovní zátěž, která je s touto profesí spojena a také na téma syndromu vyhoření. Třetí kapitola se poměrně stručně věnuje tématu pedagogické komunikace a pygmalionskému efektu. Čtvrtá kapitola se zabývá vztahem učitel – žák. Snaží se popsat specifika a význam tohoto vztahu, jaké faktory tento vzájemný vztah ovlivňují a co může pedagog udělat pro to, aby byl tento vztah dobrý.

V druhé, empirické části, se práce věnuje shrnutím poznatků kvantitativního výzkumu, který byl realizován mezi studenty ve formě dotazníků. Cílem této výzkumné práce je zjistit, jak studenti nahlíží na osobnost učitele. Čeho si na učitelích nejvíce váží, co je pro ně u učitelů důležité a naopak, co jim u učitelů nejvíce vadí. Výzkumné šetření se dále zabývá tím, jak se toto hodnocení liší u studentů podle jejich věku a podle jejich pohlaví. Metodami vyhodnocení dat byly zvoleny statistická metoda analýza rozptylu (*Analysis of variance*), exploratorní faktorová analýza a Chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že dívky a chlapci nahlíží na učitele v mnoha ohledech odlišně a tak je tomu také ve srovnání studentů podle věku. Na základě dat zjištěných z tohoto výzkumu se mimo jiné zdá, že respondenti napříč jednotlivými podsoubory kladou důraz na osobnostní a morální vlastnosti a zásady pedagoga, a ač je pro ně důležité, aby byl v jejich očích chytrý a předal jim dostatek vědomostí, samo o sobě to nestačí.

Abstract

The Master thesis with the name “Personality of a Teacher in Students’ Perception” is divided into two parts – a theoretical part and a practical part. The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter focuses on the personality of a teacher. It describes some typologies of a teacher’s personality, individual stages of the

teaching profession and selected factors influencing the teacher's personality. The second chapter describes the role of a teacher, the content of his work, and the occupational load which is connected to the teaching profession. Further, it addresses teachers dealing with the burnout syndrome. The third chapter briefly presents the topic of pedagogical communication and the Pygmalion effect. The fourth chapter examines the student – teacher relationship. It aims to describe the characteristics and the significance of this relationship, by which factors it is influenced and what a pedagogue can do for a good relationship.

In the second, empirical part, this thesis presents the findings' summary of a quantitative research, which was carried out among students in the form of questionnaires. The aim of this research thesis is to find out how students perceive the teacher's personality, what they value the most about teachers, what they find important about the personality of a teacher and on the contrary what they dislike the most about them. The research investigation further depicts how this evaluation changes according to the students' age and their gender. The methods for data evaluation were chosen to be the statistical method Analysis of variance, exploratory factor analysis and Chi – square for a four - sided chart. Through the research analysis it was discovered, that female and male students perceive the teachers in many aspects differently and likewise when compared to their age. Based on the data gathered by this research it also appears, that the respondents throughout individual groups emphasize the personality and moral characteristics as well as the principles of the pedagogue. Although, students highlight the importance of the teacher to be smart and to pass on sufficient knowledge, by itself, it is not perceived to be enough.